POLONISTA

Dwumiesięcznik

poświęcony sprawom nauczania języka polskiego

Rok X — Zeszyt II - III

Marzec — Czerwiec

1946

ŁÓDŹ 1946

Oddział Łódzki Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

SPÓŁDZIELNIA WYDAWNICZA „POLONISTA“

TREŚĆ ZESZYTU II—III:

Kolegium redakcyjne:

Jan Zygmunt Jakubowski (redaktor), **Arkadiusz Mirkowicz**, **Eugeniusz Sawrymowicz**

Wydane z zasiłku Ministerstwa Oświaty

Cena numeru pojedynczego **25 zł**

Warunki prenumeraty „Polonisty": rocznie (6 zeszytów) 132 zł

Adres Redakcji: J. Z. Jakubowski, Łódź, Bednarska 24 m. 70

Adres Administracji: Łódź, PZWS, Piotrkowska 123, tel. 127-62

Juliusz Saloni

MÓWIENIE I PISANIE W SZKOLE POWSZECHNEJ

(Zbiór tez)

1. Język jako środek ekspresji

Nauczanie mówienia i pisania w szkole powszechnej stawia sobie jako cel doprowadzić dzieci do opanowania tych sprawności do tego stopnia, aby mogły wyrażać w nich poprawnie swoją treść wewnętrzną.

Pierwszym więc zagadnieniem, podstawowym dla rozwiązania tego zadania, jest zagadnienie języka i jego jakości.

W nauczaniu powszechnym zdążamy do tego, by dziecko opanowało i posługiwało się językiem ogólnopolskim, tzw. językiem warstw wykształconych. Język ten, będący pierwotnie jedną z gwar, stał się językiem ogólnopolskim przez to, że został wprowadzony do literatury; w nim też została spisana większość dzieł literatury polskiej.

Z charakteru gwarowego tego języka wypływa, że nie jest on ani lepszy, ani gorszy od gwar innych; zaletą jego jest to, że jest i winien być językiem powszechnym. Dlatego uczy go szkoła jednolicie w całej Polsce. Nie znaczy to, ażeby gwary tępić czy zaniedbywać, przeciwnie należy je kultywować, jako zjawiska bogactwa językowego. Program wielokrotnie wskazuje, że gwarą należy posługiwać się nawet w klasie podczas lekcji. Wymaga to od nauczyciela opanowania gwary tak, by mógł jej w rozmowie z dziećmi zupełnie swobodnie używać, nie narażając na szwank swego autorytetu.

O ile gwara jest zjawiskiem naturalnym na terenie języka, o tyle zjawiskiem sztucznym, niepożądanym jest żargon. Jest on wypaczeniem języka pod wpływem języków obcych, zbiorowiskiem błędnych form i postaci. Dlatego też walka z żargonem w szkole powszechnej jest konieczna.

Przyuczanie do poprawnego języka ogólnopolskiego należy stosować oględnie i powoli; gwara usuwa się stopniowo sama głównie pod wpływem nauki czytania i pisania. Błędy językowe należy wykorzeniać przy każdej sposobności. W czasie wypowiadania się uczniów na lekcji nie należy jednak zatrzymywać się nad wyjaśnieniem, na czym błąd polega; wystarczy natomiast zastąpić go formą poprawną. Błędy typowe dla zespołu stanowić będą dla bacznego nauczyciela punkt wyjścia do odpowiednich ćwiczeń poprawczych.

Naukę pisania rozpoczyna się od odwzorowywania tekstów z elementarza lub pisma nauczyciela, poprawnych pod każdym względem; odwzorowywanie zmienia się z biegiem czasu w przepisywanie tekstów różniących się grafiką (np. w druku). Równocześnie przyuczamy dzieci do ujmowania myśli w obrazy graficzne przez stosowanie pisania ze słuchu, zapisywanie własnych wypowiedzi wyrazowych i zdaniowych. Dziecko przyzwyczaja się w ten sposób do wypowiadania wewnętrznej treści za pomocą znaków pisarskich, czyli stopniowo pismo mechanizuje.

Jest to punkt wyjścia do samodzielnego posługiwania się pismem w celach, wyznaczanych dziecku przez szkołę.

Mówienie i pisanie jako środki wypowiadania treści wewnętrznej są w stosunku do siebie niewspółmierne.

Mówienie jako wytwór naturalny i nietrwały zjawia się w każdej okoliczności życia człowieka normalnego, poświęca mu się też na ogół mniej uwagi, a w wytwór mowy wkłada się znacznie mniej staranności niż w pisanie; verba volant — scripta manent. Obowiązkiem szkoły powszechnej jest temu naturalnemu samorzutnemu zjawisku mówienia nadać cechy kulturalne, polegające na świadomym kształceniu i doskonaleniu środków ekspresji słownej.

Pisanie jest zjawiskiem, wymagającym więcej czasu na wyprodukowanie niż mowa. Dlatego też z natury rzeczy poświęca mu się więcej uwagi i więcej dbałości, rzecz napisaną przed zużytkowaniem poddaje się kontroli, poprawie, przeróbce, słowem, stara się o to, by pisanemu wytworowi językowemu nadać w ostatniej redakcji postać najdoskonalszą, na jaką piszącego stać. Na tę stronę kultury duchowej winien nauczyciel szkoły powszechnej położyć wielki nacisk, przyuczać do pisania na brudno, uczyć krytycznego spojrzenia na własny wytwór, przyzwyczajać do poprawiania redakcji wstępnych.

W klasach elementarnych z powodu trudności technicznych poziom pisania dziecka pozostaje znacznie w tyle za sprawnością mówienia. Program dokładnie wskazuje stopnie i sposoby opanowywania trudności kaligraficznych. Wyrównaniu niewspółmierności między foniką a grafiką poświęcony jest mniej więcej cały okres pierwszych 5 lat nauczania; doprowadzić on powinien do zupełnego opanowania techniki pisaniowej, tak by poczynając od klasy szóstej uczeń mógł się posługiwać swobodnie pismem jako środkiem ekspresji językowej.

2. Źródła tematyki

Tematem wartościowej wypowiedzi może być tylko przeżycie w najszerszym tego słowa znaczeniu. Im głębsze przeżycie, im silniejsze wrażenie, tym łatwiejsza wypowiedź. Stąd też należy w wyborze tematu kierować się gruntowną znajomością psychiki dziecka, uwzględniać jego zainteresowania, budzić je tam, gdzie nie występują samorzutnie, a gdzie zachodzi potrzeba ich potraktowania.

Program wymienia (na każdym stopniu) w każdej klasie najwłaściwsze zainteresowania dziecka w dziale: Tematy do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Zakres tych zainteresowań stopniowo rozszerza się. Na stopniu elementarnym ogranicza się do spostrzeżeń w związku z życiem dziecka w domu i szkole; stopniowo przygotuje się do działania fantazję dziecka, przeżycia emocjonalne, zainteresowania intelektualne. Zrozumiałą jest rzeczą, że poszczególne dyspozycje psychiczne nie wykluczają się na różnych poziomach, lecz współdziałają ze sobą: program wskazuje tylko, jaką dziedziną życia głównie w danej klasie zająć się trzeba, którą z nich na danym poziomie należy potraktować głównie jako materiał doświadczeń.

Na poziomie elementarnym dbać należy jak ṅausilniej o to, by materiał był konkretny (przedmiot, zwierzę przed oczyma dzieci); jeżeli nie można przedstawić go w klasie, należy przeprowadzić obserwację przedmiotu na wycieczce (droga, orka, kolej, targ itp.) a następnie organizować rozmowę na ten temat.

Z postępem czasu i rozwoju uczniów oraz w miarę rozszerzania się zakresu zainteresowań tematy będą się komplikowały oraz abstrakcjonizowały, wymagając od uczniów działania fantazji. Do u p r z y t o m n i e n i a niedostępnych przedmiotów, zjawisk, przebiegów i wypadków oraz ich właściwości dopomoże opowiadanie nauczyciela, lektura i obraz.

O p o w i a d a n i e n a u c z y c i e l a może być wypowiedzią wolną, skomplikowaną celowo w związku z planem nauczania, lub też opowiadająco odczytanym utworem autora, odpowiednio dobranym przez nauczyciela. Typowe opowiadanie na stopniu niższym zmieni się niejednokrotnie w w y k ł a d na wyższym poziomie nauczania.

Opowiadanie nauczyciela winno być wzorowe pod każdym względem. Powinno więc być pod względem gramatycznym i stylistycznym zupełnie poprawne; winno być plastyczne; odznaczać się powinno doskonałą konstrukcją zarówno pod względem doboru szczegółów jak i kompozycji całości; winno wreszcie być właściwie intonowane, tzn. wygłoszenie winno być dostosowane do aktualnie występujących treści.

Opowiadanie nauczyciela jest czynnikiem niezmiernie sugestywnym. Można zaryzykować twierdzenie, że dzieci mówić będą na ogół tak, jak mówi ich nauczyciel. Nie ma więc granic staranności i dbałości, które poświęcić należy temu zadaniu.

C z y t a n i e tekstów przez dzieci jest drugim źródłem tematyki w mówieniu i pisaniu. Pamiętać przy tym trzeba, że przez dłuższy czas, mimo udoskonalonych metod elementarnych czytanie pozostaje dla dziecka przeżyciem technicznym. Stąd też w klasach niższych duży nacisk położyć należy na związek treści z obrazem graficznym, przyzwyczajać do chwytania treści tekstu przeczytanego przez kilkakrotne odczytanie, przez nawiązanie do tekstu przeczytanego i odnajdowanie w nim żądanych szczegółów itp. Stopniowo wraz z opanowywaniem techniki czytania wzmaga się zarazem siła sugestywna odczytanego tekstu.

Zdawanie sprawy z przeczytanego utworu może przybrać kształt trojaki, a mianowicie być:

1) d o s ł o w n y m o d t w a r z a n i e m treści i formy,
2) s a m o d z i e l n y m o d t w a r z a n i e m treści,
3) sprawozdaniem z własnej treści wewnętrznie pobudzonej do działania percypowanym tekstem.

1. Dosłowne odtwarzanie treści i formy jest najłatwiejsze dla czytającego, absorbuje tylko pamięć; bardzo często przy pozorach pracowitości jest dowodem ospalstwa i lenistwa umysłowego (kucie, zakuwanie się, kujon). Dziecko, obdarzone dobrą, świeżą pamięcią wpada łatwo w ten błąd, który z czasem staje się nałogiem. Jest on prawie zawsze następstwem nieumiejętnej albo niewystarczającej opieki nad dzieckiem. Stąd też od najwcześniejszych lat nauczania nauczyciel powinien dbać

o to, by uczniowie nie powtarzali dosłownie ani jego wypowiedzi, ani przeczytanych tekstów, by ustosunkowali się do treści uzyskanych drogą lektury jak do przeżyć wszelkiego innego typu.

Specjalnie jednak na wyłączenie od tej zasady zasługuje dział l i r y k i, która nie nadaje się „do opowiadania“, natomiast domaga się odtwarzania w nienaruszonej swej postaci. Są to utwory, których uczniowie — po dokładnym zrozumieniu treści — winni właśnie uczyć się „na pamięć“ na to, by je później recytować czy deklamować. W odtwarzaniu takich utworów obowiązuje nie tylko „dosłowność“, ale również odpowiednie wygłoszenie. Polega ono na właściwym oddaniu głosem zawartej w utworze treści uczuciowej czy refleksyjnej. Czynnikiem l o g i z u j ą c y m deklamację jest odpowiednie akcentowanie, czynnikiem e s t e t y z u j ą c y m odpowiednia modulacja czyli przystosowanie głosu do treści emocjonalnej utworu. Cechami zewnętrznymi dobrej wypowiedzi jest wyraźność, odpowiednie ustawienie głosu, słyszalność.

2. Streszczenie jest sztuką, polegającą na zrozumieniu tekstu, przyswojeniu go w całości i wyborze szczegółów w nim zawartych dla celów sprawozdawczych. Streszczanie w szkole grzeszy zwykle brakiem wyboru szczegółów; w mówieniu dziecka zaciera się zupełnie stopień ich ważności; mniej ważne wydobywają się na plan pierwszy, ważniejsze ulegają cofnięciu i zamazaniu; w ten sposób streszczenie zmienia się w chaotyczną bezcelową paplaninę. Praca nad streszczeniem polega głównie na dostosowywaniu szczegółowości do zamierzonego (nakazanego) rozmiaru streszczenia. Dlatego też należy uświadamiać dokładnie rodzaj naszego żądania w stosunku do dziecka (streść w kilku słowach . . . . ; zdaj krótką sprawę . . . . ; opowiedz dokładnie . . . .); dość łatwo będzie określić żądanie, o ile mamy do czynienia z pisaniem (streszczenie na 1, 2, 3 . . . stronach zeszytu itp.).

3. Obraz, przedstawiany dzieciom celem uzmysłowienia przedmiotu nieznanego, a trudno dostępnego, winien być pod względem rzeczonym bez zarzutu. Zarówno szczegóły pierwszoplanowe jak plany dalsze i tło winny być zgodne z rzeczywistością; dobrze spełniają tę rolę fotografie (barwne); wadą ich jest zwyczajnie ich statyczność.

Obraz artystyczny, którego celem obudzić fantazję twórczą, winien być przystosowany do rozwoju dzieci. Im niższy poziom, tym bardziej pożądany synkretyzm i wyrazistość ujęcia. Obraz przedstawiający moment rozwojowy akcji łatwiej wywołuje wypowiedź, niż obraz statyczny. Pierwszy nadaje się lepiej do opowiadania, drugi do opisu.

Wypowiedź na temat obrazków rozpoczyna się zwykle od wymienienia dostrzeżonych szczegółów; stopniem wyższym jest ujmowanie sytuacji przedstawionej, które powinno prowadzić do nadania tytułu. Tak samo postąpić można z cyklem obrazków przedstawiających kolejno jakiś przebieg wypadków: po zatytułowaniu poszczególnych obrazów można syntezując zatytułować jednolicie cały cykl.

Posługując się obrazkami jako pomocą w nauczaniu języka polskiego nie należy zapominać o ich ocenie estetycznej. Początkowo polegać ona może jedynie na u ś w i a d o m i e n i u wartości dodatniej lub

ujemnej: w oznaczeniu ładny—brzydki. Stopniowo należy szukać uzasadnienia sądu przez analizę estetyczną obrazu; szukać jej należy w uwydatnieniu stanów uczuciowych, w harmonii barwnej, w zrównoważonej kompozycji itd.

3. Rodzaje stylistyczne wytworów językowych

Z możliwych rodzajów stylistycznych program szkoły powszechnej objąć może siedem rodzajów wypowiedzi językowych:

1) sprawozdanie,
2) opowiadanie,
3) opis,
4) charakterystyka,
5) scena,
6) proza rozumowana,
7) proza krasomówcza.

Sprawozdanie polega na wiernym odtworzeniu rzeczywistości w jej faktycznym przebiegu chronologicznym. Zaletą sprawozdania jest rzeczowość, zwięzłość i jasność. Trudność sprawozdania zależna jest od bardziej lub mniej skomplikowanego przebiegu zdarzeń.

Dlatego też żądając sprawozdania musimy się liczyć z faktami, które mają być przedstawione w sprawozdaniu. Do sprawozdania nadają się w klasach niższych zjawiska o przebiegu prostszym, łatwe do zrozumienia przebiegu faktów. W miarę rozwoju żądać można sprawozdań z coraz to bardziej złożonych przebiegów. Sprawozdanie piśmienne nazywa się protokółem, o którym mówi się niżej.

W sprawozdaniu, jak i streszczeniu niezmiernie doniosłe znaczenie posiada wybór faktów stosownie do ich ważności oraz umiejętność oddania ich w suchej rzeczowej formie. Na te cechy sprawozdania winien nauczyciel w pracy szkolnej położyć specjalny nacisk.

Często spotykamy się w sprawozdaniu z domieszką subiektywizmu; prócz przedstawienia zdarzeń odnajdujemy w nim ponadto wyraz uczuć, myśli autora w związku z tematem. Ten typ sprawozdania jest najczęstszym i najnaturalniejszym sposobem wypowiedzi dziecięcej, dlatego też winien być otoczony specjalną opieką.

Opowiadanie jest umiejętnością przedstawienia w wypowiedzi akcji. Akcją jest zbiór wypadków następujących po sobie chronologicznie, ale powiązanych ze sobą pragmatycznie, czyli pozostających w związku przyczynowo-skutkowym. Na tej podstawie należy odróżnić od siebie sprawozdanie i opowiadanie.

Stosunek przyczynowo-skutkowy narzuca się w toku rzeczywistości zupełnie jasno; akcja posiada ponadto tę cechę istotną, że interesuje widza, budzi zaciekawienie samorzutne. W ekspresji językowej istnieje raczej naturalna skłonność do ujmowania wypadków w zespoły chronologiczne (sprawozdania). Rzeczą nauczyciela będzie przekształcać to luźne wyliczanie w tok opowiadania.

Zaletą opowiadania jest jego żywość. Wywołać ją można przez współudział emocjonalny w wypowiedzi, objawiający się w odpowiedniej stylizacji (tzw. stylizacji żywej „malującej" słowami fakty), intonacji dostosowanej do przedstawionej treści, mimice i gestykulacji, których celem jest uplastycznienie treści przedstawionej. (Arcydziełem opowiadania jest więc np. opowiadanie Rejenta o polowaniu z chartami w ks. I „Pana Tadeusza" w takiej postaci, jak je przedstawia Mickiewicz).

Opis; jego wartość, jest uzależniona w najwyższym stopniu od dokładności i wszechstronności obserwacji. Dlatego też nauczyciel zwrócić musi na kształcenie obserwacji duży nacisk. Zebranie materiału jest tu rzeczą niezmiernie doniosłą. Kształcimy ją rozpoczynając od rzeczy i przedmiotów prostych, dobrze znanych, z najbliższego otoczenia, przechodzimy do bardziej złożonych, kończymy na dziełach sztuki plastycznej (malarstwa i architektury), skomplikowanych zjawiskach z dziedziny przyrody i techniki.

Po dokonaniu obserwacji nie wystarczy wymienić szczegóły, ażeby uzyskać opis. Należy więc przede wszystkim zdać sobie sprawę, czy celem naszym jest opis ścisły (naukowy), czy literacki (artystyczny). Wpłynie to na przeprowadzenie wyboru szczegółów zarejestrowanych. W opisie ścisłym na plan pierwszy wysuną się cechy istotne dla danego przedmiotu lub zjawiska; w opisie literackim o ważności szczegółu decyduje wrażenie opisującego.

Tendencje do wyliczania szczegółów zjawią się u młodzieży wcześnie i stopniowo należy je przytłumiać, wysuwając na to miejsce ujmowanie ich w zespoły, a zespołów tych w jednolitą całość. Uzyskamy to łatwo, jeżeli opisywać będziemy przedmioty pod kątem widzenia pewnej cechy zasadniczej, dotyczącej ich wyglądu, przeznaczenia itd. W opisie artystycznym, w którym wrażenia subiektywne są najważniejsze, uzyskamy to łatwo przez opisywanie przedmiotu, z którym łączą się silne przeżycia emocjonalne, np. zainteresowania podziwu, zachwytu, odrazy itp.

Charakterystyka jest kombinacją opisu i opowiadania o przedmiocie żywym (osobie, zwierzęciu). Różni się od opisu tym, że prócz dokładnej obserwacji zewnętrznej wymaga jeszcze obserwacji cech i dyspozycji wewnętrznych, dostępnych tylko w aktach uzewnętrzniania się. Od opowiadania różni się charakterystyka tym, że związek przyczynowy uwzględniany zostaje tylko między czynem a przypuszczalną pobudką psychiczną, nie dotyczy natomiast związku faktów między sobą.

I tu praca nie polega na mechanicznym wyliczaniu cech zewnętrznych i wewnętrznych postaci, lecz na odróżnieniu rysów zasadniczych do cech przypadkowych i konwencjonalnych i doprowadzeniu tą drogą do umiejętności chwytania i podkreślania tego, co jest najbardziej charakterystyczne. I tu również pożądane są tematy, które pozwalają na subiektywne ustosunkowanie się młodzieży do charakterystycznych istot.

Charakterystyka odgrywa ważną rolę w związku z lekturą. Niejednokrotnie charakterystyki dokonywa sam autor i podaje ją gotową w swym utworze. Niemniej jednak często autor podaje tylko fakty, dostarczając czytelnikowi materiału do charakterystyki. W takim przypadku miejsce obserwacji zajmuje dokładna znajomość tekstu. Rów-

nie doskonałej znajomości dzieła sztuki wymaga charakterystyka postaci, przedstawionej w obrazie.

S c e n a jest dramatycznym odtworzeniem rzeczywistości. W utworach beletrystycznych jest nią np. przytoczony dosłownie dialog. Program żąda przyzwyczajenia uczniów do bezpośredniego ujmowania scen przez wprowadzanie dialogu w opowiadania już w kl. VII. Należy dbać o to, by — szczególnie w mówieniu — nie przeistaczało się to w pospolitą manierę przytaczania cudzych powiedzeń (on powiedział..., ona powiedziała...) wtedy, gdy zupełnie wystarcza ujęcie sprawozdawcze.

Wypowiedź r o z u m o w a n a, przybierająca w piśmie postać rozprawy, stosowana być może w szkole powszechnej tylko w najwyższych klasach, wymaga bowiem już znaczniejszego wyrobienia umysłowego. Należy w niej zwrócić uwagę na uwydatnienie związków logicznych, wyrażających się głównie w poprawnym użyciu spójników (toteż, więc, jeżeli, wobec tego, dlatego, ponieważ itp.). Wypowiedź rozumowana winna być stosowana rzadko i tylko w związku z jakimiś konkretnymi zjawiskami z życia szkoły czy klasy. Tematy oderwane od życia winny być z zakresu pracy szkolnej zupełnie wyeliminowane.

Z rzeczywistością winny być również związane wszelkiego rodzaju p r z e m ó w i e n i a; winny mieć one również charakter praktyczny. Zaletą ich będzie rzeczowość. Sposobność do wyboru odpowiednich tematów dostarczy w obfitości życie szkolne i publiczne, należy je tylko odpowiednio wyzyskać i zużytkować na zebraniach organizacji szkolnych, kółek naukowych, w pracy samorządów szkolnych itd.

4. Sposoby wypowiadania się dziecka

a) w m o w i e:

Pierwszym i najważniejszym sposobem kształcenia mowy dziecka jest pobudzanie go do samorzutnych i swobodnych wypowiedzi na temat spostrzeżeń i przeżyć. Dziecko korzysta w tych wypowiedziach z własnego zapasu słownikowego i frazeologicznego, co pozwala nauczycielowi zorientować się w poziomie rozwoju językwego, błędach i niedomaganiach zarówno jednostek jak i zespołu klasowego. Wypowiedzi takie więc przyczyniają się nie tylko do wyrobienia języka indywidualnego ucznia, ale także wytyczają drogi dalszych planowych i celowych ćwiczeń.

Swobodna wypowiedź dziecka zwyczajnie będzie opowiadaniem, czyli ujęciem w formę słowną jakiegoś przebiegu (akcji w najszerszym znaczeniu). Stopniowo, zaczynając od tematów związanych ze spostrzeganiem konkretnego materiału, należy przejść do opisu przedmiotów, charakterystyki, opisu zjawisk psychicznych.

Postawa nauczyciela wobec swobodnej wypowiedzi ucznia winna polegać na okazaniu zainteresowania i pobudzaniu dziecka do dalszego opowiadania; również postawę czynnego słuchacza winien nauczyciel wydobyć z klasy przysłuchującej się wypowiedzi; należy więc dzieci wciągnąć w tok opowiadania, pozwolić w odpowiedniej chwili na zapytania, uwagi itp.

Od swobodnej wypowiedzi odróżnić należy r o z m o w ę nauczyciela z dziećmi. Rozmowa toczy się około ściśle określonego tematu, absorbującego w takiej chwili psychikę dziecka. Nauczyciel przeto dbać musi o to, ażeby sam temat, względnie sposób jego podania był należycie interesujący, żeby zaciekawił dzieci. Rozmowa winna być planowa, nauczyciel więc musi nadać jej kierunek przez odpowiednie zapytania, zwrócenie uwagi na szczegóły. Z tego też punktu widzenia należy potraktować w rozmowie głosy dzieci, przytłumiając dorywczo-asocjatyczne, wydobywając i podkreślając wartościowe i celowe. Dbać należy również o to, ażeby pytania padały nie tylko z ust nauczyciela, żeby również pytały dzieci; dobrze jest, jeżeli przez odpowiednie pokierowanie obserwacją na pytania te udzielą odpowiedzi koledzy pytającego.

Trzecim wreszcie rodzajem wypowiadania się uczniów w klasie jest d y s k u s j a. Różni się ona od dwóch poprzednich sposobów swoją ścisłością, polegającą na koncentracji uwagi uczestników nad z a g a d n i e n i e m oraz swoim zorganizowaniem. Dyskusja więc jest pogłębianiem myśli nad określonym problemem; polega na wzbogacaniu i wzmacnianiu argumentacją pewnego stanowiska, osłabianiu i obalaniu stanowiska przeciwnego.

Dyskusja posiada charakter logiczny, wymaga już znacznej wprawy w umiejętności koncentrowania uwagi; dlatego też program wprowadza ją późno, dopiero w klasach starszych. Nauczyciel prowadząc dyskusję w klasie dbać musi o to, by nie odbiegała od tematu i prowadzona była na właściwym poziomie kulturalnym. W szkole powszechnej winno się wprowadzić próby kierowania dyskusją przez samych uczniów.

Po opanowaniu techniki rozmowy, swobodnej wypowiedzi i zabierania głosu w dyskusji następuje, od kl. VII poczynając, kolej na p r z e m ó w i e n i a okolicznościowe. Mają to być dłuższe, samodzielne wypowiedzi, zwrócone wprost do słuchaczy, poruszające aktualne a ważne tematy, z życiem szkoły związane. I one również oparte być muszą na przeżyciach i wiązać się z praktyczną stroną rzeczywistości. Terenem, na którym przemówienia winny być zużytkowane, jest życie samorządu szkolnego i organizacji uczniowskich.

W przemówieniach przestrzegać należy rzeczowości, nie dopuszczać do frazesowiczostwa, nieuzasadnionej kwiecistości i demagogii. Dbać należy o to, ażeby przemówienie było wyrazem prawdziwości stanowiska reprezentowanego przez mówcę, wreszcie ażeby forma wypowiedzi była poprawna zarówno pod względem gramatyczno-stylistycznym (tępienie przyzwyczajeń w rodzaju powtarzania wyrazów bez znaczenia np. „prawda“) jak i głosowo-intonacyjnym.

b) n a p i ś m i e:

Wypracowanie wypowiedzi ustnych warunkuje przejście do wypowiedzi piśmiennych. Początkowo wystąpi pisanie jako zapisywanie wypowiedzianych zadań, składających się w pewną kompozycyjną całość. Wypracowanie przybiera wtedy postać skrótu w stosunku do wypowiedzi ustnej.

Już wcześnie, w kl. III, należy rozpocząć próby pisania samodzielnego, wypowiadania przeżytej treści na piśmie. W tym celu nauczyciel winien dobrać temat, budzący zainteresowanie rzeczywiste, sformułować go jasno i stosownie do wieku i rozwoju dzieci, obudzić chęć napisania. Ze względu na rozbieżność zainteresowań w klasach wyższych można stosować tematy do wyboru lub też tematy tzw. ramowe, to jest takie, które pozwalają na dowolny wybór tematu lub formy wypowiedzi przez dziecko w obrębie ram, tytułem wypracowania wyznaczonych.

Pisanie wypracowania na zadany temat może się odbywać w klasie lub w domu. W klasie odbywać się będzie częściej w klasach niższych, albowiem to pozwoli nauczycielowi czuwać nad pracą dziecka, dopomóc mu, udzielić wskazówek, poprawić. Wobec tego jednak, że pisanie zabiera dużo czasu, któryby można poświęcić pracy zbiorowej, a ponadto ogranicza i krępuje pisanie dziecka jednostką czasu szkolnego — lepiej jest przenieść pisanie wypracowań w klasach wyższych wyłącznie na pracę domową.

Układ wypracowań i rodzajów stylistycznych podaje program. Od klasy III poczynając mają to być opowiadania. Nie zarzucając potem rodzajów już opanowanych zajmujemy się kolejno opisem, sprawozdaniem, charakterystyką; opracowujemy dialog. Po opracowaniu jakiegoś rodzaju i opanowaniu go przez dzieci przystępujemy do łączenia rodzajów ze sobą. Obieramy więc za podstawę kompozycyjną np. opowiadanie, a wplatamy w nie opis, charakterystykę, dialog itd. Wypracowanie szkolne może w ten sposób wyjść z utartego szablonu, a przekształcić się w wartościowe wytwory artyzmu dziecięcego, pełne świeżości, oryginalności, pomysłowości.

Wypracowania mające w temacie postawione z a g a d n i e n i e domagają się rozwiązania w formie rozprawki. Jak wypracowanie epickie powinno posiadać zalety estetyczne, tak rozprawka poza poprawnością językową winna mieć konstrukcję logiczną. W wypracowaniu epickim rządzi piszącym temat, w rozprawie piszący rządzi tematem. Wysiłek nauczyciela skieruje się w tym zakresie do wyrobienia ścisłości, rzeczowości, unikania dygresji, właściwego i celowego operowania przykładami, popierającymi tezy itd.

Pisanie rozprawek stosować można już w klasie IV czy III jeżeli zważymy, że rozprawka może być zawarta w wypowiedzi jednozdaniowej (np. Marysia była dobra, ponieważ opiekowała się chorym dzieckiem). Stopniowo rozszerzamy zakres, pogłębiamy treść zagadnienia, a w ten sposób rozszerzamy wypowiedź.

Począwszy od klasy IV zaczynamy przyuczać dzieci do praktycznego zużytkowania nabytych sprawności pisarskich. Odbywa się to przede wszystkim w listach. List (poza pewną szablonową formą uwydatnioną w nagłówku i zakończeniu) jest 1) zbiorem elementarnych postaci stylistycznych: sprawozdań, opisów, charakterystyk, opisu stanów emocjonalnych, 2) zapytaniem i wezwaniem adresata do analogicznego świadczenia dla nas. List tylko wówczas ma sens, gdy będzie zużytkowany w odpowiedni, właściwy sposób. Dlatego też należy przestrzegać,

by adresat był ściśle określony, a list przeznaczony do praktycznego zużytkowania.

Ta sama zasada dotyczy prozy publicystycznej oraz ogłoszeń, zawiadomień, zaproszeń, pisanych w szkole. Odpływ dla tej twórczości dziecięcej winno się znaleźć w „prasie" szkolnej czy klasowej (gazetka szkolna, gazetki ścienne itp.) w związku z uroczystościami, obchodami szkolnymi czy klasowymi. Tam, gdzie zużytkowanie masowe materiału nie jest możliwe, dobrze byłoby urządzać konkursy, w których najlepsze elaboraty będą zużytkowane w sposób określony.

Specjalnym działem pracy jest protokółowanie czyli sprawozdanie z cudzego mówienia. Rozróżnić w nim należy dwie czynności składowe: pierwszą z nich jest notowanie w czasie dyskusji lub pewnego przebiegu, drugim porządkowanie notatek i nadanie im formy uporządkowanego sprawozdania, zwanego protokółem. Zaletą protokółu jest jego rzeczowość, ścisłość, jasność, zwięzłość.

Sposobności do protokółowania dostarczy życie szkolne w swej barwności i rozmaitości (protokóły ex post: zajść, wypadków, nieporozumień itp.), życie zorganizowane klasy (protokół lekcji, zebrania samorządu itp.) życie społeczne szkoły.

Zagadnienie ortografii jest w nauczaniu pisania zagadnieniem istotnym. Uczymy pisać poprawnie pod względem ortograficznym, uświadamiając ex post zasady ortograficzne. Program przewiduje dokładnie następstwo, od zasad najprostszych poczynając, na subtelnych właściwościach graficznych w klasie VIII kończąc. Należy sobie dokładnie zdać sprawę z tego, że pisanie wyprzedza przyswojenie zasady ortograficznej. Dziecko pisze ortograficznie, bo tak nauczyło się pisać; przepisany programem materiał na daną klasę oznacza moment uświadomienia zasady, po którym już błędy w danym zakresie zjawiać by się nie powinny. Zależy to jednak w wysokim stopniu od tego, czy dziecko przyuczy się do zastanawiania się nad postacią graficzną; umiejętność powstrzymania pióra podczas pisania i zastnowienia się warunkuje możność posłużenia się słownikiem ortograficznym, czego również nauczyć się ma dziecko w szkole powszechnej.

Teksty do przepisywania winny być dla ucznia zrozumiałe i dostępne, interesujące. W pierwszym bowiem razie uczeń bezmyślnie odpisywać będzie poszczególne słowa i obraz graficzny nie wiąże się z treścią.

Dobrą pomocą w nauczaniu ortografii mogą być tablice ortograficzne układane przez uczniów. Powstają one w związku z przyswajaniem zasady lub z pospolitymi błędami ortograficznymi danej klasy. Stałe wyławianie ich w klasie utrwali poprawny obraz graficzny. Również przestrzegać należy, by przy ćwiczeniach ortograficznych przed oddaniem zeszytu nauczycielowi dzieci porównały napisany przez siebie tekst z tablicami ortograficznymi, co wdroży dzieci do samokontroli ważnej ze stanowiska wychowawczego.

Słownik ortograficzny jest w wyższych klasach szkoły powszechnej pomocą konieczną. Należy nauczyć go używać poprawnie, przestrzegając, by dzieci go nie nadużywały, by nie miały wątpliwości w wypadkach nie zasługujących na nie.

Ćwiczenia w pisaniu z pamięci polegają na tym, że dziecko odtwarza zapamiętany obraz graficzny wyrazu. Zapamiętywanie odbywa się przez ogląd wyrazu w kontekście; liczyć się przy tym należy z pojemnością pamięci dziecka; zaczynamy od pojedyńczych łatwych wyrazów, w kl. II i II całość zapamiętana przez dziecko nie powinna przekraczać 3—4 wyrazów.

Pisanie ze słuchu opiera się również na pamięci, lecz pamięci długotrwałej. W szkole znane już jest ono pod nazwą dyktanda. Stosując dyktando trzeba pamiętać o tym, że nie posiada ono wartości bezpośrednio kształcących, przyuczać jedynie powinno do pojęcia przez ucznia właściwej postawy pisarskiej. Nauczycielowi służy ponadto jako sprawdzin nabytej przez dzieci sprawności, a w ten sposób przyczynia się do poprawienia stosowanych metod i obmyślania drogi dalszego postępowania dydaktycznego.

Wreszcie pozostaje do omówienia sprawa kaligrafii. Zaprawianie do kształtnego pisania odbywa się łącznie ze wszystkimi ćwiczeniami piśmiennymi. Czytelność, kształtność i czystość pisma przestrzegać należy głównie przy przepisywaniu, które mniej absorbuje w dziecku inne dyspozycje psychiczne. Przeznaczenie osobnych lekcji na kaligrafię jest niedopuszczalne.

Tak jak mówić można się nauczyć tylko przez czynność mówienia, tak pisać można się nauczyć tylko przez pisanie. Zasadę tę trzeba jednak stosować rozsądnie, pamiętając o stopniu trudności, które ma przezwyciężyć dziecko. Również należy pamiętać o tym, że nie można w mówieniu i pisaniu żądać nigdy jednakowych świadczeń.

5. Ćwiczenia pomocnicze

Jako przygotowanie do wypowiedzi ustnych i piśmiennych program przewiduje szereg ćwiczeń, w których najważniejsze są:

1) ćwiczenia słownikowe,
2) układanie planów,
3) zbiorowe redagowanie,
4) notowanie,
5) protokółowanie.

Ćwiczenia słownikowe mają na celu dostarczyć uczniowi zasobu wyrazów i zwrotów potrzebnych do wyrażenia pewnego zakresu treściowego. Opanowanie tego tworzywa językowego nie powinno jednak polegać na biernym przyswojeniu; celem ćwiczeń słownikowych jest zarazem uaktywnienie tego zapasu, wprowadzenie go do języka, którym dziecko będzie się posługiwało.

Stosunek ćwiczeń słownikowych do wypowiedzi może być dwojaki. Albo uczniowie z pomocą nauczyciela zbierają materiał słownikowy z własnych zasobów językowych lub czytanego tekstu według pewnych zespołów rzeczowych lub kategorii formalnych, a następnie zużytkowują ten materiał w odpowiednio skonstruowanym temacie — albo też z góry ustalamy temat, a uczniowie z pomocą nauczyciela poszukują potrzeb-

nego do jego opracowania słownictwa. Pierwsza ewentualność znajdzie zastosowanie na każdym poziomie w związku z opracowywaniem lektury; druga okaże się użyteczną w związku z opracowywaniem tematów z życia.

Zaletą tak opracowywanego słownika nie jest jego objętość, lecz jego użyteczność; wyznacznikiem objętości jest poziom uczniów i możność praktycznego zużytkowania zebranego materiału. Szkodliwe jest zbieraine czysto mechaniczne słownictwa z danej dziedziny.

Program ujmuje sprawę ćwiczeń słownikowych w układ systematyczny zakresów; rozpoczynamy więc w klasie I i II od nazw przedmiotów, ich cech, stosunków przestrzennych i czasowych, a dochodzimy w klasach najwyższych do zbierania słownika związanego z przejawami życia wewnętrznego, techniczno-naukowego i polityczno-gospodarczego. Zbieranie słownika z czytanek w formie wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów i zwrotów obowiązuje we wszystkich klasach, wszystkich stopni nauczania.

Program przewiduje jeszcze językowe punkty wyjścia w ćwiczeniach słownikowych np. wyrazy pokrewne; uwzględnianie tego zakresu dla celów stylistycznych na równi z wyrazami kontrastowymi, bliskoznacznymi, wieloznacznymi jest jasne i zrozumiałe. Poza tym jednak mogą one stanowić punkt wyjścia do nauki o języku.

Układanie planu wypowiedzi przechodzi przez pierwsze stadia przygotowawcze w opracowywaniu planu czytanek i porządkowaniu wypowiedzi uczniów. Te czynności przygotowawcze trwają w nauczaniu przez cztery początkowe lata, dopiero w klasie piątej przystępujemy do samodzielnego układania planów opowiadań i opisów.

Plan musi mieć konstrukcję logiczną. Opowiadanie rozpoczynamy zwyczajnie od określenia sytuacji (gdzie? kiedy?...), następnie wprowadzamy postaci (kto?), wreszcie, przechodzimy do faktów (co?). Możliwe jest opowiadanie bez określeń wstępnych; sytuacja w takim razie wjaśnia się w toku opowiadania.

Plan opisu przewiduje we wstępie w szablonowym schemacie ogólne określenie przedmiotu; zagaja ono temat a zarazem określa punkt widzenia przybrany przez autora w opisie. Na drugim miejscu występują dopiero szczegóły w celowym potraktowaniu. I tu jest możliwe przestawienie porządku, otwierające możliwości oryginalnego niespodziewanego typu.

W kl. VII przewiduje program opracowywanie planów przemówień; w tym zakresie wyróżniamy wśród wielu możliwości typ wnioskujący i argumentujący. Typ wnioskujący wychodzi od przesłanek, a zmierza do konkluzji; typ argumentujący wysuwa na plan pierwszy tezę, a w ciągu przemówienia przewiduje przytaczanie argumentów na jej poparcie.

Układanie planu może mieć znaczenie czysto formalnego kształcenia. W takim razie na ułożeniu planu kończy się praca ucznia. Niemniej jednak ułożenie planu może mieć znaczenie praktyczne, być pracą wstępną do pełnego stylistycznego rozwinięcia. I jeden i drugi sposób winny znaleźć w szkole pełne zastosowanie.

Przenośnie i wyrażenia przenośne winny być traktowane w ćwiczeniach słownikowych jedynie jako materiał obserwacji, zdobyty z pełno-

wartościowych tekstów czytankowych. Tworzenie szablonowych wyrażeń przenośnych jest niecelowe, a nawet szkodliwe; albowiem pełnowartościowa jest tylko metafora samorzutna i oryginalna; w przeciwnym wypadku stanowi oznakę pretensjonalności, sztuczności grafomańskiej.

Jeżeli klasa jest jednolita zbiorowością, to można ją potraktować jak indywiduum i żądać od niej świadczeń zbiorowych w zakresie nie tylko biernym, ale również twórczym. Takie jest założenie i podstawa tzw. ćwiczeń redakcyjnych.

Pełnowartościowe pisanie jest procesem złożonym z wielu elementów zazębiających się wzajemnie o siebie, działających równocześnie. Powołując do współdziałania nad opracowaniem jednego tekstu klasę przewidujemy, że dla pewnej określonej, dokładnie znanej treści znajdzie ona najlepsze środki wypowiedzenia.

Ćwiczenie takie może być uprzednio przygotowane przez uczniów indywidualnie, a potem opracowane przez klasę bądź to na podstawie poprawienia jednego tekstu, bądź też na podstawie wyboru poszczególnych elementów i ułożenia ich w nową, doskonałą całość. Ćwiczenie redakcyjne może jednak również polegać na opracowaniu nowego tematu, w klasie omówionego, czy przez dzieci w domu przemyślanego; w takim razie ćwiczenie redakcyjne jest poszukiwaniem najlepszych form dla ustalonej treści.

Ćwiczenia redakcyjne mają w praktyce szkolnej doniosłe znaczenie. Cały proces pisania zostaje tu odkryty, każdy element czynności pisarskiej poddany kontroli; praktycznie zaznajamia się w nich dziecko z należytym wartościowaniem poszczególnych zabiegów i czynności! Szczególnie ważne to będzie przy wprowadzaniu nowych form jeszcze nieznanych dziecku, zaznajomi bowiem z całą techniką ich tworzenia.

Dziedziną zaniedbaną w szkole dotychczasowej a niezmiernie ważną i doniosłą w życiu jest n o t o w a n i e. Notowanie jest czynnością pomocniczą do zapamiętywania. Z tego powodu nie może być pominięte w nauczaniu szkolnym.

W notowaniu najważniejszą rzeczą jest umiejętność wyboru materiału do notowania. Chodzi o to, ażeby zapisywać rzeczy istotnie ważne z punktu widzenia celu notatki. Złe są notatki „dosłowne" z wykładu czy dyskusji, nie pożądane jest zapisywanie bez wyboru spostrzeżeń w czasie obserwacji. W pierwszym wypadku chodzi o rzeczy istotne, w drugim o szczegóły charakterystyczne, o refleksje z nimi złączone, o ciekawe asocjacje. Takie dokonywanie wyboru wymaga szybkiej orientacji, napiętej uwagi, gotowości do świadczeń, czyli pełnej umiejętności przystosowania się do tej czynności.

Dlatego też nauczyciel winien zwrócić uwagę na systematyczne kształcenie w notowaniu od klas najniższych. Początkowo będzie sam notował kredą na tablicy; tą techniką posłuży się jeszcze często i później w czasie dyskusji uczniowskich na wszelkie tematy, w czasie ćwiczeń słownikowych, redakcyjnych itp. Równocześnie powinien wdrażać uczniów do notowania, notowaniem kierować, budzić krytycyzm w stosunku do czynności itd. Notowanie w nauczaniu języka polskiego winno

być czynnościąi ustawiczną, planową, stałą; papier i ołówek nieodłącznym towarzyszem ucznia w pracy szkolnej i dla szkoły.

Po dokonaniu notatek nieuporządkowanych przystępujemy do ich zużytkowania: rozpoczynamy od przeglądu, wyboru, łączymy je w grupy wzajem się uzupełniające, układamy według kolejności myśli przewodn.ej; w końcu wprowadzamy jako tworzywo w wytwór, dla którego zostały dokonane.

6. Stanowisko nauczyciela wobec mówienia i pisania dziecka

Najważniejszym, naczelnym stwierdzeniem w sprawie stanowiska wobec mówienia i pisania dziecka jest zasada, że nauczyciel obowiązany jest nie tylko dostarczać dziecku nowych treści, ale również uczyć dziecko mówienia i pisania. Obowiązku tego nie można ograniczyć do zadań ortografii czy kaligrafii, lecz trzeba go rozumieć jako obowiązek zajęcia się całokształtem tych sprawności od stanów psychicznych poczynając, na technice wypowiedzi ustnej i piśmiennej kończąc. Ażeby spełnić to zadanie, nauczyciel języka polskiego prócz znajomości ogólnej psychologii dziecka winien zaznajomić się dokładnie z psychologią mowy i pisma i poznać prawą rozwoju tych procesów.

Stosownie do wyników badań psychologicznych winien nauczyciel roztoczyć opiekę nad kształtowaniem u dzieci mowy i pisma, nie przeciążać żądaniami i wymaganiami, uczyć natomiast stopniowo i powoli, rozwijając zdolności.

Początkowo starać się będzie o zachęcenie dziecka do mówienia, do opowiadania w języku, który przyniosło ze sobą z domu. Najważniejsze będzie to, by dziecko mówiło, ażeby chciało mówić. Stopniowo i taktownie postępując będzie nauczyciel dążył do tego, by mowie dziecka nadać kształt właściwy, będzie przyuczał dziecko do posługiwania się językiem polskim powszechnym; komplikując i utrudniając tematy będzie przystosowywał do nich myślenie i mowę dziecka, dbając o poprawność pod każdym względem.

Pisanie przez czas dłuższy — jak to już powiedziano — pozostaje w tyle za mówieniem, świadczenia dziecka w tym zakresie ograniczają się do pisania poszczególnych wyrazów. Największy wysiłek nauczyciela skieruje się wówczas od wdrożenia dziecka w poprawną ortografię i kaligrafię. Stopniowo zająć się wypadnie sprawnością wyrażania wypowiedzi za pomocą pisma (kl. IV, V), wreszcie w trzech najwyższych klasach (VI, VII, VIII) wyrażanie myśli mową i pismem można uznać za równorzędne.

Każdą formą wypowiedzi winien nauczyciel zająć się od początku do końca. Mając więc nauczyć np. opisu musi pokierować obserwacją, dać wzór prowadzenia notatek, notatkami uczniów pokierować, następnie zająć się uporządkowaniem notatek według przyjętego planu, przeprowadzić zorganizowaną pracę zbiorową nad dokonaniem opisu. Tę pracę klasową należy powtarzać kilkakrotnie i tak długo, dopóki uczniowie nie przybiorą właściwej postawy. Podobnie postąpi z każdą formą nową, zanim zażąda od uczniów samodzielnego świadczenia.

Swobodne wypowiedzi dzieci zarówno w mowie jak piśmie traktować należy przede wszystkim jako wskaźniki dokonanego postępu uczniów, z drugiej strony jako wytyczne pracy na przyszłość. Szczególnie ważne to jest w pisaniu. Dlatego zalecało by się w klasach niższych wprowadzenie dwu zeszytów; jednego przeznaczonego na notatki, bruliony wypracowań, prace przygotowawcze, drugiego na czystopisy; w klasach wyższych można wprowadzać teczki, obejmujące całokształt pracy uczniowskiej w zakresie języka polskiego. Zarówno zeszyty z notatkami jak i z czystopisami winny być często przeglądane przez nauczyciela. Przeglądanie prac uczniowskich winno być celowe, tzn. zorientować nauczyciela w rozwoju i w poziomie pisania ucznia, pozwolić na udzielenie mu wartościowych wskazówek na podstawie zauważonych niedomagań i niedociągnięć.

O ile przeglądanie prac uczniowskich służy do zorientowania się w poziomie poszczególnych uczniów, o tyle wypracowanie szkolne na jeden temat, wykonane w tych samych warunkach przez wszystkich uczniów i przejrzane przez nauczyciela, pozwala zorientować się w poziomie całej klasy. Pamiętać należy, że wypracowanie szkolne klauzurowe jest zabiegiem sprawdzającym, a nie nauczającym. Poprawienie go barwnym atramentem przez nauczyciela służy tylko do uświadomienia uczniowi popełnionych błędów i uzasadnienia stopnia.

Poprawianie wypracowań polegać będzie początkowo na przekreśleniu błędnych, a napisaniu w pracy ucznia poprawnych form i postaci językowych. Od klasy V poczynając może nauczyciel poprawianie ująć w pewien system porozumiewawczych znaków umownych. System ten powinien być prosty, jasny, dla ucznia zrozumiały. Żadna jakość takiego systemu nie odznacza się jakimiś specjalnymi zaletami.

Wypracowania sprawdzające służą za punkt wyjścia do przeprowadzenia ćwiczeń poprawczych z całą klasą. W tym celu nauczyciel zbiera błędy typowe powtarzające się wielokrotnie w wypracowaniach i stosuje uczenie przez wprowadzenia form i postaci poprawnych.

Mieczysława Mitera-Dobrowolska

Z ZAGADNIEŃ NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO NA ZIEMIACH ODZYSKANYCH

Wśród niełatwych zadań odradzającej się szkoły polskiej niewątpliwie do najtrudniejszych należy praca nauczyciela-polonisty na Zachodnich Ziemiach Polski. Wielka chwila dziejowa postawiła go wobec najcięższych warunków materialnych i moralnych, nie dając mu żadnego sukursu w postaci zorganizowanego aparatu pomocniczego. Jedynie świadomość roli, jaką spełnia, dodaje mu bodźca do trudów i wysiłków. Jeśli kiedy nieodzownym był postulat entuzjazmu i umiłowania swej pracy, to właśnie dziś jest to nakazem chwili.

Zadaniem niniejszego artykułu jest ogólne naświetlenie problemów metodycznych związanych z pracą polonisty na różnych stopniach, aby

w ten sposób umożliwić ich głębsze przemyślenie i rozwinięcie w pracy realizacyjnej. Stan bowiem posiadania języka polskiego na terenach zachodnich Polski jest ogromnie zróżnicowany, uzależniony nie tylko od historycznej przeszłości, ale także uwarunkowany jest jakością i ilością elementu napływowego.

U podstaw kształtowania języka leży niewątpliwie praca w przedszkolu, gdzie dzięki plastyce psychofizycznej dziecka celowa kultura języka daje podwaliny pod prawidłowe opanowanie ojczystej mowy.

W obręb normalnych zadań właściwych wiekowi przedszkolnemu w zakresie kształcenia mowy, rozwoju pojęć i działania wychowawczego wiączyć musimy pewien okres wstępny, odrabiający brak właściwego środowiska domowego, a dotyczący głównie wykształcenia narządów mowy, przystosowania ich do języka polskiego.

Kształcenie trudniejszych dźwięków przez powtarzanie sylab lub wyrazów w oparciu o melodię czy rytm w kompozycji zabawowej nadadzą im łatwą przyswajalność i trwałość.

Drugie zadanie pracy przedszkolnej to dziedzina leksykalno-gramatyczna. Budowa słownika dziecka, zamykającego się w tym poziomie w ramach konkretu lub treści wyrażalnych plastycznie (obraz, ruch, mimika) odbywać się winno na zasadzie psychologicznego kojarzenia przedmiotu z symbolem słownym czyli a + b, w którym b tj. nazwa w języku polskim musi być bezpośrednio dana czyli zespolona w sposób naturalny z przedmiotem.

Mówienie do dziecka w postaci opowiadań i rozmowa z nim, to dwa etapy kształcenia mowy. Fazę mówienia u dziecka wyprzedza rozumienie słów, jako okres osłuchiwania się z ich brzmieniem czyli przygotowanie do fazy czynnej. Naturalna skłonność do wypowiadania się, jako wynik dalszego procesu rozwojowego, napotyka u dziecka na zatamowanie ze względu na brak znajomości języka. W tym celu należy stworzyć sytuację, w których by dziecko pragnęło samorzutnie się wypowiadać przezwyciężając onieśmielenie i opór formy. Na tym tle dopiero kształtować się może dalsza praca nad poprawnością i rozwojem języka. Wymaga ona wrażliwego i czujnego ucha wychowawczyni przedszkola oraz znajomości błędów środowiska, aby z góry zapobiegać złej formie i nie dopuścić do ustalenia się błędu zarówno w wymowie, jak i w fleksji lub składni pod wpływem skażeń językowych otoczenia. Wychowawczyni przedszkola musi pamiętać o tym, że praca jej kładzie fundament pod czystość mowy ojczystej i wyrabia poczucie językowe, mające zastąpić wrodzony instynkt mowy, który jest najważniejszym przewodnikiem w posługiwaniu się mową ojczystą u każdego człowieka.

Bardziej zróżnicowany obraz pod względem dydaktyczno-wychowawczym przedstawia szkoła powszechna, gdzie od kl. II poczynając młodzież przynosi już pewien zasób wiadomości i poprawności, a nade wszystko umiejętność czytania i pisania ze szkoły niemieckiej. Dlatego w każdej klasie nauka szkolna powinna obejmować dwie fazy nauczania:

1) wstępną, zawierającą w skróconej ale instruktywnej formie te wiadomości, które uczeń powinien przynieść do danej klasy;

2) fazę normalnej realizacji programu dla danej klasy.

O ile okres wstępny w innych przedmiotach polegać będzie głównie na przyswojeniu terminologii naukowej, to w ramach nauki języka polskiego przyniesie znaczne opóźnienie okresu drugiego. Można oczekiwać, że normalne wyniki programowe osiągnie się dopiero u młodzieży od klasy czwartej w dół, tzn. za 4—5 lat. Dzieci od klasy V w górę, mając do odrobienia duży materiał zarówno pod względem formalnym jak i materialnym muszą przejść raczej kurs oświatowo-wychowawczy, który by pozwolił im w ramach jednego roku, 2 lub 3 lat osiągnąć pewną wprawę w posługiwaniu się językiem polskim oraz zdobyć szereg wiadomości rzeczowych, które zbliżą je duchowo do kultury polskiej. Dla tych roczników, zwłaszcza dla klasy VII, należy albo przedłużyć obowiązek szkolny albo skłonić drogą ustawodawczą do udziału w kursach oświatowych pozaszkolnych, aby całość kształcenia polskiego objęła przynajmniej 3 lata.

Pod względem metodycznym język polski musimy jeszcze traktować jako język pół-obcy (jak w dawnych szkołach tzw. mniejszościowych). Nauczyciel posługiwać się będzie zrazu metodą nauki języków nowożytnych, pamiętając wciąż o pewnej obcości brzmień słów polskich; w miarę postępów wszakże przechodząc do metod nauczania języka ojczystego. W 3 najniższych klasach, a także częściowo w starszych, postulaty metody neofilologicznej, bezpośredniej każą nauczycielowi zbliżyć się w organizacji pracy do form przedszkolnych, wyzyskując instynkt zabawy, naśladownictwa w sposób możliwie jak najbardziej celowy z punktu widzenia zamierzeń programowych. Nauka poprawnej wymowy, gramatyki, wreszcie słownictwa, czytania i pisania winny być oparte o zabawę, loteryjkę, obraz, piosenkę, wierszyk, wygłaszanie chóralne i inscenizacje różnego typu.

Nowoczesna neofilologia bierze zwykle za podstawę naturalną całość, w której pojawia się trudny dźwięk, to jest wyraz i zdanie. Naukę wymawiania traktuje się jako pewną swoistą metodę nauczania słownictwa i gramatyki. „Jednocześnie i nierozdzielnie udziela się uczniom pewnego zasobu słownictwa i form językowych i jednocześnie uczy się na tym materiale poprawnie artykułować i wymawiać z dykcją, należycie oddającą wszystkie odcienie myśli“ [1]).

Punkt kluczowy, jakim jest zdobywanie słownictwa w nauce językowej, musimy więc uczynić żywym składnikiem mowy przez zespolenie treści pozajęzykowej z formą słowną, przez zmechanizowanie jego form gramatycznych i artykulacyjnych. W ten sposób dokonywują się tutaj równocześnie dwa różne procesy: jeden w dziedzinie pojęciowej, jeśli chodzi o treść, drugi w zakresie narządów mowy. Ćwiczenia ortoepiczne są więc pojęte jako element składowy wszelkiego typu ćwiczeń w mówieniu. Ujęte w formę ćwiczeń chóralnych czy indywidualnych mają: 1) zapobiec typowym dla środowiska błędom artykulacyjnym, 2) skorygować

---

[1]) Czerny: *Dydaktyka języków nowożytnych*. Enc. wychow. t. II, s. 342.

błędną wymowę indywidualną, 3) mają nauczyć estetycznego wygłaszania jako etap końcowy[1]).

Należy tu przyjąć trzy etapy metodyczne: 1. dla poziomów najniższych, 2. dla klas powszechnych starszych i niższego gimnazjum, 3. dla młodzieży starszej i dorosłych. Na najniższym stopniu nauka zbliżona raczej do form przedszkola wprowadzi trudne zestawienia sylabowe do zabawy, tańca, rytmu marszowego, pieśni czy wiersza. W dwóch następnych etapach nie zrezygnujemy i z tych momentów dydaktycznych, zwłaszcza wiersza i pieśni, które dzięki rytmice i melodyjności ułatwiają ogromnie poprawne przyswojenie trudnych fonematów. Na tym tle zorganizujemy kulturę wymowy w oparciu o zdania i dłuższe wypowiedzi. W nauczaniu klas starszych i dorosłych zjawi się nieraz potrzeba wyjaśnienia teoretycznego z dziedziny fonetyki opisowej w oparciu o pokaz obrazu głosek polskich, co rozszerzy znacznie skalę spostrzegawczości i wrażliwości słuchowej oraz umożliwi korektę własnych błędów. Również ze względu na to, że język niemiecki stanowi bazę fonetyczną na Ziemiach Odzyskanych, koniecznym okaże się nieraz odwołanie do fonetyki niemieckiej dla wykazania podobieństw i odrębności w wymowie obu języków.

Punktem wyjścia dla ćwiczeń ortofonicznych we wszystkich fazach winny być charakterystyczne cechy danego dialektu[2]). Odmienny sposób artykulacji w systemie głoskowym niemieckim sprawia, że dźwięki samogłoskowe np. w wymowie śląskiej mają pewną głuchość i twardość; wymawia się je bez szerszego otwarcia ust. I tak samogłoska **e** jest tak głęboka i zwężona, że zbliża się w wymowie do **y**, dając szereg błędnych postaci jak w y s o ł y, ż y ń s k i lub na odwrót w miejsce **y** pojawia się **e**, np. l e ż e zamiast l e ż y. Ponadto spotykamy gwarowe pochylenie **a** do **o**, odrębności w wymowie nosówek i inne. W systemie spółgłoskowym zaznacza się twarda wymowa palatalnych jak **ś, ć, dź**, zbliżona do wymowy szumiących. Te szeregi fonetyczne uczynimy przedmiotem specjalnych ćwiczeń czy to w łączności z nauką pisania i czytania czy ćwiczeniami w mówieniu. Wyrazista wymowa nauczyciela, żywe słowo polskie w różnorodnej postaci (radio, teatr), wreszcie płyty patefonowe, tablice fonetyczne — oto najważniejsze pomoce naukowe w tej dziedzinie.

---

[1]) Pomocą dla nauczyciela może być: „Poradnik gramatyczny" Gaertnera i Passendorfera w dziale: Poprawna wymowa; Benniego: „Ortofonia polska"; Prawidła poprawnej wymowy polskiej", B. T. M. J. Pol. 1930; Wieczorkiewicz, Szletyński i Kochanowicz: „Zarys nauki żywego słowa", w dziale: Wiadomości ortofoniczne.

[2]) Ze względu na ważność zagadnienia należałoby wznowić wydawnictwa prac dotyczących błędów terenowych. W odniesieniu do ziem zachodnich ukazały się przed wojną: Dr E. T r z a s k a. „Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich", Katowice, Inst. Ped. 1935; P n i e w s k i: Cwiczenia w poprawnej wymowie dla szkół pomorskich, Gdańsk 1928; W a n d a L i p i e c: „Wpływy jęz. niemieckiego w łódzkim żargonie fabrycznym i zniekształcenia językowe", Prace Polonistyczne, Łódź 1937.

Dalszą składową opanowania języka jest biegłość słowna w wyrażaniu myśli oraz poprawności gramatyczne. Biegłość wymaga przede wszystkim zasobnego słownictwa dla szybkiej reakcji wyrazowej; poprawność osiągniemy przez zmechanizowanie form gramatycznych.

Terenem praktycznych ćwiczek w tej dziedzinie są ć w i c z e n i a w m ó w i e n i u i p i s a n i u w oparciu o ć w i c z e n i a s ł o w n i k o w e dla zdobycia niezbędnego tworzywa językowego. Charakter ich może być różny, zależnie od celu i poziomu młodzieży. Na stopniu niższym ćwiczenia słownikowe wystąpią w formie najprostszej jako nazwy nagromadzonych przedmiotów, barw, kształtów, wreszcie szeregów etymologicznych czy zespołów znaczeniowych. I tak np. w pogadance na temat zabaw zimowych jako tworzywo do budowy zdań wprowadzamy nazwy: łyżwy, sanki, śnieg, lód — w oparciu o pokaz rysunku lub przedmiotu. Według badań psychologów dziecko w wieku 7—8 lat przychodzi do szkoły już z silnymi skojarzeniami wyobrażenia przedmiotu z symbolem słownym według zasady a+cb. Nowy symbol słowny w języku polskim c wiąże się najpierw z b czyli symbolem w języku niemieckim, a następnie dopiero z a czyli przedmiotem. Dlatego należy zorganizować szereg ćwiczeń, które by to skojarzenie a + c utrwaliły jako zasób czynny słownika dziecka, względnie zastąpiły skojarzenie a + b. Z kolei więc przyswoimy dziecku formy fleksyjne tych rzeczowników z zaakcentowaniem przypadków najczęściej używanych, zwracając przy tym uwagę na właściwą wymowę. Powiązanie tych rzeczowników z czasownikami jak ś l i z g a ć s i ę, j e ź d z i ć w formach osobowych czasu teraźniejszego pozwoli na zastosowanie i utrwalenie ich w formie zdań czy nawet krótkiego opowiadania pisemnego.

Ten typ ćwiczeń s ł o w n i k o w o - g r a m a t y c z n y c h wdrażający, niezmiernie ważny z punktu widzenia poprawności językowej, w dalszej fazie na stopniu wyższym nabiera raczej charakteru ćwiczeń słownikowo-znaczeniowych dla dostarczenia słów dla poznawanej treści. Pojawiają się one w związku z opisem obrazu, przeżyć wspólnych, nauką realiów z kultury polskiej, przedstawieniem w teatrze itd. (Tutaj nawiasem dodać należy, że ćwiczenia słownikowo-znaczeniowe winny wystąpić również na lekcjach innych przedmiotów, aby w ten sposób wspólnym frontem pogłębić kształcenie słownictwa dziecka, co również z punktu widzenia nauki przedmiotu będzie korzystnym utrwaleniem wiadomości).

Niekiedy nadamy ćwiczeniom słowa charakter ć w i c z e ń f r a z e o l o g i c z n y c h dla wyrobienia zwartości stylu. Będzie to już końcowy etap pracy, konieczny dla podniesienia języka z prymitywu poprawności gramatycznej do poziomu kultury stylistycznej. Wiemy bowiem, że aby władać językiem, trzeba nie tylko umieć się gramatycznie wyrażać i posiadać pewien zasób słów, lecz również posiadać odpowiednią wrażliwość na wartości uczuciowe wyrazu [1]).

Niemniej ważną rolę w pracy polonistycznej odgrywają ćwiczenia słownikowe o b j a ś n i a j ą c e na tle czytania.

---

1) St. Szober: *Zarys językoznawstwa ogólnego.* Warszawa 1924, s. 185.

Duży walor w ćwiczeniach językowych mają prace pisemne odpowiednio przygotowane pod względem słownikowo-gramatycznym: czy to na poziomie najniższym jako krótkie zdania, utrwalające zdobyte wiadomości czy w klasach starszych jako krótsze lub dłuższe samodzielne opowiadania lub opisy. Są one zarazem sprawdzianem wyrobienia językowego młodzieży. Inny typ pracy z negatywnym punktem wyjścia stanowią ćwiczenia poprawcze. Na podstawie przeglądania prac domowych czy szkolnych, przy ich głośnym odczytywaniu lub przy wypowiedziach ustnych młodzieży zbieramy materiał do tego rodzaju ćwiczeń czy to o charakterze słownikowo-gramatycznych, czy stylistycznym, czy wreszcie ortograficznym. Np. młodzież używa błędnie narzędnika: „jadę z tramwajem“, „z rowerem“. Zestawiamy więc szereg zdań w dwu grupach na zastosowanie narzędnika w sensie towarzyszenia: „jadę z ojcem“ i drugi szereg w sensie instrumentalu: „jadę rowerem“. Omawiamy prawo tego zjawiska, aby zastosować je w pracy pisemnej pod tytułem „Czym jeździmy“. Albo młodzież niejasno odróżnia znaczenie słów: „słuchać“ i „słyszeć“. Zbieramy więc zacytowane przez młodzież przykłady i następnie porządkujemy je na tablicy w dwu grupach: „słucham śpiewu Zosi“ i „słyszę śpiew Zosi“. Ustalamy różnice znaczeniowe między obydwoma czasownikami, podkreślamy ich składnię rządu, badamy odcienie znaczeniowe w związku z przedrostkami jak: wysłuchać, posłyszeć, następnie stosujemy szereg ćwiczeń w formie uzupełnień tekstu i wreszcie piszemy wypracowania np. „Przy aparacie radiowym“. Praca ta może mieć też charakter wspólnej redakcji tekstu na tablicy pod dyktandem młodzieży czyli tzw. ćwiczeń redakcyjnych. Jest to doskonała postać ćwiczeń gramatyczno-stylistycznych wdrażających młodzież do poprawnej budowy zdań, kompozycji, stosowania synonimiki dla uniknięcia powtórzeń. Uczy ona wiązania myśli za pomocą przyimków czy przysłówków. Ten typ ćwiczeń z negatywnym punktem wyjścia od błędów żywej mowy dziecka i doskonale korygujący, wymaga znajomości błędów środowiska; np. niewłaściwe użycie zaimka zwrotno-dzierżawczego swój, nierozróżnienie końcówek męsko-osobowych i rzeczowych w deklinacji i konjugacji, szyk wyrazów ze skłonnością do umieszczania czasownika na końcu zdania, nierozróżnianie form dokonanych i niedokonanych oraz częstotliwych. W tej grupie błędów należy wyróżnić odrębności gwarowe i wtręty pod wpływem jęz. niemieckiego. O ile błędom z ducha niemczyzny płynącym wydamy stanowczą walkę, o tyle cechy gwarowe możemy dłużej tolerować, a w każdym razie odnosić się do nich z szacunkiem.

Owe wzmiankowane wyżej ćwiczenia poprawcze, zmierzające do usunięcia błędnej formy z praktyki językowej młodzieży, są pewną formą ćwiczeń gramatycznych.

Metoda systematycznego kursu gramatyki od klasy V poczynając ma być jej teoretycznym poparciem i uzupełnieniem. Nie mniej w dwóch niższych klasach musimy dać kilka pojęć ogólnych z zakresu gramatyki.

Pozostaje jeszcze do omówienia zagadnienie czytania. Poza klasą I pow. młodzież przynosi ze szkoły niemieckiej technikę czytania i pisania.

Zachodzi tu potrzeba rozbicia nauki czytania na kilka etapów według trudności głosek. Dzielimy je przeto na grupy: 1. nauka czytania i pisania głosek wyrażalnych literowo tak samo jak w języku niemieckim (np. mapa, pora), 2. grupa głosek o tym samym brzmieniu, lecz o odrębnych symbolach literowych (sz — sch, cz — tsch), 3. wreszcie grupa o odrębnych samogłoskach (nosówki) i odrębnych spółgłoskach (jak ż, dz, dż, rz, ł i miękkich ś, ć, dź, ź, ń). Tutaj przyjdą w pomoc ćwiczenia ortofoniczne uwypuklające cechy wymowy tego typu samogłosek czy spółgłosek; tu również zastosujemy szereg ćwiczeń z zakresu ortografii dla wyrobienia poprawnego obrazu pisaniowego danych słów[1]).

Po opracowaniu tego zagadnienia możemy przystąpić do lektury czytanek. Łączą się z tym dwa cele: wyrabianie sprawności czytaniowej i działanie kształcąco-wychowawcze poprzez zawartość treściową. Od rozumienia treści zależy w dużym stopniu sprawność w czytaniu; dlatego pogadanka, obraz z wprowadzeniem trudniejszych słów, wreszcie ekspresyjne odczytanie przez uczącego i choćby ogólne omówienie treści winno z reguły wyprzedzić kilkakrotne czytanie przez młodzież, zanim przejdziemy do szczegółowej analizy treści. Przy trudniejszych czytankach nie cofniemy się przed formą stataryczną po wprowadzającym przygotowaniu. Jako urozmaicenie zastosujemy niekiedy czytanie rolami. Trzeba je wszakże technicznie przygotować i omówić. Ciche czytanie w klasach niższych zawiera wartościowe momenty dla poznania treści i ćwiczenia sprawności, ponieważ dziecko musi obejmować całe wyrazy, a w klasach wyższych przyczynia się do wyrobienia umiejętności obcowania z tekstem. Od starannego czytania z uwydatnieniem znaków przestankowych do estetycznego uwzględniania akcentów logicznych i uczuciowych prowadzi droga przez staranne kultywowanie tej formy pracy. Pomimo początkowej fazy nauczania nie wolno nam rezygnować z tego kształcącego piękno języka i podnoszącego zainteresowania momentu. W planie pracy znaleźć się winny specjalne lekcje poświęcone nauce czytania i deklamowania jako końcowy etap nauki. Należy zacząć od uwrażliwienia uczniów na melodię i barwę dźwiękową słowa, na akcenty logiczne i uczuciowe, na pauzowanie dla oddania nastroju, zwracając przy tym uwagę na właściwe postawienie głosu. Konkursy pięknego czytania i deklamacji będą miłym uwieńczeniem wysiłku młodzieży.

Z tym działem pracy łączy się sprawa lektury większych całości, z której nie wolno rezygnować ze względu na moment wychowawczy i rozwijający oraz wyzwalający czynnik zainteresowania. Zrazu będą to opowiadania krótkie i proste, ale piękne w formie i pociągające treścią.

Rozwijając szereg zagadnień dydaktycznych, nie różnicowałam wyraźnie metodycznego postępowania między wyższymi klasami szkoły powszechnej a gimnazjum. Ze względu na jednakowy poziom języka metodyka pracy tu i tam będzie zbliżona, tylko inna organizacja i planowanie.

---

[1]) Zaczerpnęłam tu wiele myśli z cennych uwag inspektora w Opolu, p. Wiesiołka.

Odrębnego oświetlenia wymaga nauka języka polskiego dla dorosłych. Przez termin „dla dorosłych" rozumiem ludzi, którzy ukończyli swój proces przygotowania życiowego i tkwią w pośrodku życie. Zazwyczaj ludzie ci posiadają język polski mówiony, o naleciałościach niemczyzny i cechach gwarowych. „Chcą mówić i pisać czysto po polsku". Jeśli chodzi o dziedzinę wymowy często niewiele da się tu zrobić wobec małej wrażliwości ucha na różnice artykulacyjne, ponieważ podejście ich do słowa mówionego jest wybitnie treściowe. Długo zatem trzeba kultywować wrażliwość ich na poprawną wymowę. Lękają się jakoby wyróżnić od otoczenia, nawyki językowe stały się ich drugą naturą. Natomiast większe wyniki można osiągnąć w słowie pisanym, ponieważ obraz graficzny u większości wzrokowców silniej tkwi w pamięci. Drugi moment niezmiernie ważny to rozbudzenie intelektu, zamiłowania do rzeczy polskich, kultury, książki, obrazu polskiego czyli wiązanie człowieka, przenikniętego kulturą polską, a stąd budzenie uczucia i postawy narodowej. Punktem wyjścia powinien być region jak zresztą u młodzieży szkolnej, aby tym silniej na tle uczuciowym zespolić ich z obrazem kultury i życia ogólnopolskiego.

Jan Trzynadlowski

O METODĘ NAUCZANIA NOWEJ STYLISTYKI W SZKOLE ŚREDNIEJ

Szkoła średnia ogolnokształcąca powinna dać uczącej się młodzieży pewną sumę wiadomości z zakresu historii literatury polskiej w tym stopniu, aby uczeń wyrobił sobie jasne pojęcie o narastaniu i ciągłości faktów literackich w przeszłości i umiał związać je z literacką teraźniejszością. Literatura jest najwierniejszym zwierciadłem kulturalnego, społecznego i politycznego życia narodu i z tego właśnie powodu może dostarczyć uczącemu się pełnego obrazu najżywotniejszych zjawisk socjalnych. Oparcie tego przeglądu o fakty z dziejów literatury powszechnej uplastyczni i usyntetyzuje całość związków kulturalnych zachodzących między Polską a innymi ośrodkami europejskimi.

Historia literatury jako chronologiczny przegląd pisarzy i dzieł nie jest naturalnie istotą nauki szkolnej w tym zakresie. Zorientowanie się historyczne w faktach literackich jest jedynie metodą pomocniczą ułatwiającą i umożliwiającą zlokalizowanie zjawisk literackich w historycznym czasie i w geograficznej przestrzeni (sprawa ważna dla przeprowadzenia synchronizacji wydarzeń politycznych i rozwoju literatury oraz dla ustalenia ośrodków powstawania i promieniowania kultury). Ale tak pojmowana historia literatury w szkole średniej nie wystarcza jako metoda pomocnicza. Nauczyciel wiąże z nią historię zagadnień i problemów, zmierzając do pokazania ciągłości myśli, ewolucji zainteresowań i nawrotu pewnych rozwiązań w skali ogólnonarodowej. W ostatnich czasach i taki system okazał się zbyt ciasny i niedostateczny. Po-

wszechne zainteresowanie nauki europejskiej problemami teorii literatury nie mogło nie dotrzeć do nowoczesnej szkoły. Penetracja tych zagadnień zaznaczyła się nie tylko rozszerzeniem nauki „języka polskiego“ podawaniem najniezbędniejszych elementów teorii literatury w związku z przerabianym materiałem literackim, ale (co jest równie ważne), wzbogaciła metodę wykładu historii literatury historią gatunków literackich. Nauczyciel traktujący w ten sposób swój przedmiot znacznie rozszerza horyzont wiedzy ucznia: szereg dzieł (dotychczas luźnych) wiąże się w ewolucyjny łańcuch gatunkowy. Na tym tle dopiero występuje jasno różność i istota poetyk poszczególnych epok, prądów i szkół literackich.

Metoda historyczna to (jak zaznaczono) środek pomocniczy. Istotą zainteresowania jest dzieło literackie. Zbliżenie ucznia do tekstu, analiza utworu i rozbiór estetyczny tego literackiego konkretu jest sprawą naczelną i zasadniczą. Niestety pod tym względem szkoła postępuje dość jednostronnie. Główny nacisk kładzie się na biograficzne związanie dzieła z autorem przy jakże często jałowym poszukiwaniu tego „co autor miał na myśli i co chciał powiedzieć“, rozszerzonym o próby indywidualnego uzupełniania, a nawet „poprawiania“ autora. Niezmiernie ważne zagadnienie problematyki wysuniętej przez twórcę niszczy się i lekceważy mniej lub więcej silnym izolowaniem jej od podłoża historycznego, na którym wyrosła. Rozpatrywanie ideologii dzieła „samego w sobie“ jest już w swym założeniu chybione i niecelowe: dzieło literackie to zjawisko socjalne i czyn społeczny, wytwór humanistyczny ściśle uwarunkowany jakością podłoża historyczno-społecznego. Dopiero w pełni socjologiczne ujęcie samego zjawiska utworu literackiego, jego problematyki i ideologii potrafi w należyty sposób odsłonić istotę i ważność tego przejawu życia humanistycznego jakim jest dzieło literackie.

Nie na tym jednak kończy się znaczenie i sens utworu literackiego. Dzieło literackie jest przecież zjawiskiem z dziedziny sztuki, wywołującym w odbiorcy charakterystyczną postawę, zwaną stanami estetycznymi. Rozpatrywanie utworów literackich w szkole musi odsłonić przed uczniem tajemnice skomplikowanego organizmu dzieła, zasady jego budowy i wyjaśnić, na czym polega wartość estetyczna zjawiska literackiego. Jednym z najważniejszych środków do tego celu jest nauka o stylu.

Nauka stylistyki ograniczała się w szkole średniej do podawania zasad tzw. stylistyki normatywnej, co jest zrozumiałe z punktu widzenia konieczności formowania poczucia językowego uczącej się młodzieży. Niezależnie od tego zwraca się uwagę na zasady prymitywnej semantyki (zwykle w częściowym przynajmniej oderwaniu od utworu jako całości), wyjaśnia zasady „życia wyrazów“ i kształci zdolność operowania takim czy innym materiałem słownym wedle zasad normatywności w oparciu o panujące kryteria języka literackiego warstwy wykształconej. Uzupełnienie stanowi (nie wszędzie!) podanie najniezbędniejszych informacji z dziedziny stylistyki deskryptywnej (opisowej) w formie wyjaśnienia ciekawszych „figur“ i „tropów“ w związku z materiałem dostarczonym przez lekturę tekstu. Wiadomości zestawione powyżej rozłożone są zwyczajnie w ten sposób, że jedne z nich wchodzą w zakres nauki gra-

matyki, inne zaś wiążą się ściślej z analizą tekstu. Tego rodzaju rozplanowanie wynika po pierwsze z charakteru nauki o stylu, po drugie zaś z faktu, iż program nauki „języka polskiego“ w szkole średniej ogólnokształcącej nie przewiduje zasadniczo stylistyki jako przedmiotu odrębnego i samodzielnego i podobnie jak teoria literatury tak też i stylistyka to tylko dyscypliny pomocnicze, raczej drugorzędne. Inicjatywa nauczyciela i jego zainteresowania osobiste są tutaj zwykle czynnikiem decydującym.

W ostatnich jednakże czasach sprawa zaczyna nabierać nowego aspektu w związku ze wzmożonymi badaniami nad istotą stylu i przedmiotem stylistyki, dalej z poważnymi próbami uczynienia ze stylistyki nauki nadrzędnej nawet w stosunku do teorii literatury. Badanie stylu wzbogacone zostało zastosowaniem nowych metod poznawczych w dwu zasadniczych kierunkach: jeden z nich, oparty o naukowe zdobycze językoznawstwa, wytworzył tzw. stylistykę lingwistyczną (literatura to w pierwszym rzędzie sztuka s ł o w a), drugi, korzystający w swych założeniach z lingwistyki, sięgnął w sferę psychologii indywidualnej, ogólną teorię kultury i założenia socjologiczne, dając w rezultacie żywo rozwijającą się stylistykę wyrazu (język potoczny i n f o r m u j e, język artystyczny w y r a ż a). Połączeniem obu ciekawych metod jest przyszłościowa raczej stylistyka syntetyczna, względnie syntetyzująca, która zmierza do odsłonięcia artystycznej istoty dzieła, procesu twórczego, walorów estetycznych i socjologicznej funkcji dzieła poprzez badanie stylu.

Jest rzeczą jasną, że nauczyciel nie posiada ani czasu, ani odpowiednich warunków po temu, aby wprowadzić do swego i tak przeładowanego materiału szkolnego podobnie szeroko pojętej i tak ściśle określonej nauki o stylu. Idzie o coś innego, co może dać uczącej się młodzieży znacznie więcej niż dotychczasowe dorywcze wskazówki normatywno-opisowe. Zwrócę uwagę na kilka możliwości wprowadzenia nowej stylistyki do programu szkolnego bez naruszenia równowagi w rozkładzie materiału z równoczesnym wskazaniem korzyści jakie dać może tak rozumiana stylistyka.

Przy nauce gramatyki, szczególnie w dziale słowotwórstwa i składni, nauczyciel powinien przygotować sobie grunt do wyjaśnień późniejszych. Będzie szło w pierwszym rzędzie o zwrócenie uwagi na s e m a n t y k ę języka współczesnej polszczyzny w związku z operowaniem produktywnymi i nieproduktywnymi cząstkami słowotwórczymi. Uczeń powinien poznać dokładnie organiczną budowę części znaczących w łańcuchu: cząstka słowotwórcza — wyraz — wyrażenie syntaktyczne — zdanie — równoważnik zdania — okres, a dalej — zespół zdań (ustęp, zwrotka, rozdział, akt itp.). Takie wiązanie „łańcuchowe“ uświadomi uczniowi socjologię słowa i jego funkcjonalizm współżycia z innymi zespołami słów w utworze. Przejście od słowa do kompleksu zdań wyjaśni należycie zależność znaczeniową wyznaczników słownych i ich wzajemne dopełnianie się na terenie utworu. Słowo przestanie być zjawiskiem „samym w sobie“, tworem znaczeniowo jednorodnym i niezmiennym, rządzącym się własnymi prawami. W tych warunkach wystąpi jasno

i wyraziście płynna subtelność znaczeń i stałe narastanie treści wyobrażalnych w związku z przepływaniem coraz to nowych ciągów słownych. Uczeń zorientuje się należycie w procesie funkcjonowania dzieła literackiego właśnie w jego istocie zasadniczej — w aspekcie czasowości i to czasowości specyficznej, jak gdyby wewnętrznej, przeżywanej przez odbiorcę utworu.

Temu badaniu musi towarzyszyć równoległa analiza sfer znaczeniowych. Uczeń winien się zorientować w znaczeniowej wielowarstwowości materiału słownego, a wskazówka nauczyciela pomoże mu dotrzeć do tych sfer: realnej, etymologicznej, przenośnej, psychologicznej i intencjonalnej. Sprawa to wagi zasadniczej, gdyż dopiero na tym tle uczeń potrafi zrozumieć dość tajemnicze zjawisko, dzięki któremu ten sam język polski może w różnych epokach kulturalnych i literackich wydawać dzieła tak odmienne i różne, jak poezja Mickiewicza, Słowackiego, Asnyka, Staffa, Tetmajera, Broniewskiego i Przybosia. Badanie i wyjaśnianie funkcjonalizmu składni będzie dalszym etapem wnikania w tajniki związków słownych i ich stosunków do sfer znaczeniowych. Wielorakość konstrukcyj słowno-zdaniowych, faworyzowanie pewnych słów, a unikanie innych, rygoryzm względnie rozluźnianie prawideł zestrojów zdaniowych, funkcje określonych form deklinacyjnych czy koniugacyjnych, wysuwanie na plan pierwszy pewnych ulubionych i wyróżnianych części mowy, dalej naruszanie zasad obowiązującego słowotwórstwa zbliży młodzież dokładnie do istoty takich zjawisk w dziedzinie kultury jak romantyzm, realizm, modernizm, „sztuka nowa". W budowie języka uczeń odnajdzie obraz danej epoki w postaci niesfałszowanej i wiernej. Język będzie dlań obrazem prądu, kierunku w sztuce, szkoły poetyckiej. W ten chyba sposób zniknie kompromitujące do pewnego stopnia szkołę zjawisko,, iż jednostka opuszczająca szkołę mierzy (niedokładnie) wartości w dziedzinie literackiej miarą romantyzmu czy modernizmu, nie umiejąc dać sobie rady ze sztuką współczesną, nazywając ją najniesłuszniej „bełkotem" zrozumiałym tylko dla autora. Odpowiednio postawiona nauka o stylu w szkole średniej potrafi radykalnie zmniejszyć ilość ignorantów w dziedzinie sztuki słowa do dopuszczalnego minimum.

Równocześnie z badaniem słownika jako materiału ogólnego musi być wprowadzona analiza i wyjaśnienia języka indywidualnego. Uczeń zapozna się z tym zagadnieniem należycie przez odpowiednie zestawianie materiału literackiego różnych autorów tej samej epoki czy poetyckiej szkoły. Tę same „założenie teoretyczne" w indywidualnej interpretacji pisarzy ukażą uczniowi twórcze oblicze piszącego i pozwolą mu zorientować się w dziele jako przejawie podmiotowej twórczości. Na tle epoki wystąpi należycie indywidualne dzieło i osobowość artystyczna pisarza.

Połączenie obu zdobyczy umożliwi społeczne zlokalizowanie dzieła na tle grupy społecznej i warunków historyczno-środowiskowych. Dzieło literackie zostanie ściągnięte z abstrakcyjnych sfer pozaczasowego bytu idealnego i sfery transcendentnego natchnienia i osadzone mocno na gruncie skomplikowanych warunków socjalnych, jakie je wytworzyły. Dzieło zostanie silniej i trafniej skonfrontowane z życiem.

Arkadiusz Mirkowicz

Z ZAGADNIEŃ NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W TRZYLETNIEJ SZKOLE ŚREDNIEJ DLA DOROSŁYCH

Nauczanie dorosłych jest odrębnym aspektem dydaktyki. Prawie każdy przedmiot wykładany w szkole średniej wymaga innej metody i zakresu materiału dla ucznia dorosłego. Szczególnie zaś język polski, jako przedmiot rozwijający kulturalną, obywatelską — w ogólności humanistyczną postawę jednostki wobec życia, — musi mieć właściwą zainteresowaniom i rozwojowi umysłowemu problematykę. Jest to założenie ogólne, które stawia psychologia i pedagogika.

Nurt prądów społeczno-politycznych wytycza kierunkową dziejów. Wiecznie czynna myśl ludzka szuka dla życia narodów i ludzkości łożysk zgodnych z postępem oraz zmianami gospodarczymi i ustrojowymi. W kształtowaniu teraźniejszości i rzutowaniu nowego jutra szkoła musi brać aktywny udział. Historię tworzą pokolenia. Wykształcenie formalne i kierunek ideowy twórczym masom narodu daje szkoła. Toteż oblicze dziejów odbija się w zwierciadle szkolnictwa. Jeżeli szkoła nie współtworzy wartości życiowych absorbujących naród w danym okresie, wówczas staje się czynnikiem hamującym postęp. Wtedy nie spełnia ona swego najistotniejszego zadania.

Doceniając rolę ciążącą na dzisiejszej szkole średniej, autorzy projektu programu języka polskiego trzyletniej szkoły średniej dla dorosłych w dziale „Tematyki" wnikliwie i z dużym wyczuciem uwzględnili żywotne problemy tworzącej się rzeczywistości. Podejście tego Programu umiejętnie rozstrzyga, jak wobec utworu uniknąć dawnej wady jednostronnego nastawienia. Słuchacze mają poznać najistotniejsze środki wyrazu artystycznego. Obok strony estetycznej ma być uwzględnione zrozumienie treści oraz ideologii dzieła.

Utwory literackie — winny się stać dla słuchaczy — zaznacza program — jednym ze źródeł poznania zarówno przeszłości, jak i otaczającej rzeczywistości. Literatura podobnie do historii poprzez rozumienie konsekwencji dziejów wyjaśnia istotę struktur społeczno-politycznych i kulturalnych chwili bieżącej. Tylko na podłożu faktów przeszłości można pojąć istotę układu stosunków w danym momencie dziejów. Dlatego zostały w programie uwzględnione te utwory prozaiczne i poetyckie, które wyjaśniają przeszłość, dają się powiązać z współczesnością, albo mają w sobie siły dla każdej epoki życiodajne.

Ponieważ nauka semestralna w czasie przyśpieszonym nie pozwoliłaby na wnikanie w drobiazgi, materiał objęty lekturą semestrów I i II obejmuje poniższe utwory: Pieśń „Bogurodzica". „Satyra na chłopów". „Elegia o sobie samym" — Janicki. Fragmenty z pism Ostroroga, Frycza Modrzewskiego. „Krótka rozprawa" — Mikołaja Reja. „Kazania sejmowe" — Skargi (fragmenty). Pieśni, Treny J. Kochanowskiego (wybór). „Żeńcy" — Szymonowicza. „Wojna Chocimska" — Potockiego (fragment). „Pamiętniki Paska" (wyjątki). Wybór bajek i satyr Kra-

sickiego. „Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego" (wyjątki). „Chudy literat" — Naruszewicza. „Żale Sarmaty" — Karpińskiego. Wóbór z pism Staszica, Kołłątaja i Jezierskiego, publicystyki Sejmu Czteroletniego. „Oda do młodości", Ballady i romanse (wybór). Sonety (wybór). „Grażyna", „Konrad Wallenrod", „Pan Tadeusz" Mickiewicza. „Hymn o zachodzie słońca". „Testament mój", „Balladyna", „Lilla Weneda" — Słowackiego. „Zemsta" — Fredry.

W semestrach III i IV uwzględnieni najwybitniejsi pisarze polscy z drugiej połowy XIX i XX wieku.

Asnyk—wybór liryk. Konopnicka—wybór liryk. Prus—„Placówka", nowele (wybór). Orzeszkowa—„Nad Niemnem". Tetmajer—wybór liryk. Kasprowicz — wybór liryk. Staff — wybór liryk. Wyspiański — „Warszawianka", „Wesele" (fragment). Żeromski — nowele (wybór), „Ludzie bezdomni", „Przedwiośnie", „Turoń". Reymont—„Chłopi". A. Strug—„Ludzie podziemni", „Dzieje jednego pocisku". Wybór liryk Tuwima, Słonimskiego, Wierzyńskiego, Lechonia. Nałkowska — „Granica. Dąbrowska — „Dni i noce. Gojawiczyńska — „Dziewczęta z Nowolipek. Wasilewska — „Oblicze dnia", „Ojczyzna". Kruczkowski — „Kordian i cham", „Pawie pióra". Boguszewska i Kornacki — „Polonez". Wybór liryk — Broniewskiego, Szenwalda, Szymańskiego, Szemplińskiego, Ważyka, Jastruna i innych współczesnych poetów.

Dobór lektury ma być związany z tematyką. Ta właśnie tematyka, jej aktualna żywotność, zorientowanie w prądach demokratyzmu polskiego na przestrzeni dziejów polityczno-społecznych i kulturalno-literackich stanowi cenną wartość omawianego programu. Jeżeli zważymy, że trzyletnia szkoła średnia dla dorosłych rekrutuje się przeważnie z elementu robotniczego i chłopskiego, opóźnionego w nauce i nie zawsze wyrobionego pod względem ideologicznym, wówczas jeszcze bardziej uwypukli się wychowawcze znaczenie doboru problematyki zawartej w tematach wysuniętych przez Program.

Wychodząc z założeń, że szkoła ta ma być jak najściślej związana z bieżącym życiem kształcących się żywiołów demokratycznych naszego społeczeństwa, zaznacza Program, że lektura łącząca się z tematyką winna mieć na widoku: uświadomienie słuchaczom tendencji, kształtujących współczesną rzeczywistość polską, ułatwienie zrozumienia tych tendencji i uczuciowe związanie się z nimi.

Budzenie świadomego patriotyzmu, wynikającego ze zrozumienia i umiłowania naszej tradycji demokratycznej, łączącej, zwłaszcza wyraźnie, w rewolucyjnym ruchu wyzwoleńczym XIX wieku dążenia narodowe z ideałami społecznego wyzwolenia mas pracujących wsi i miasta.

Budzenie szacunku dla wiedzy, zrozumienia roli kultury materialnej i duchowej w rozwoju danej zbiorowości narodowej oraz postępu ogólnoludzkiego.

Budzenie zdolności współdziałania jednostki ze zbiorowością.

Budzenie zrozumienia związku między zmianami gospodarczymi i formami życia zbiorowego, a zjawiskami w dziedzinie kultury i literatury.

Pogłębienie ogólnej kultury intelektualnej i uczuciowej przez rozwijanie uczuć etycznych, społecznych i estetycznych.

Należy przypuszczać, że program normalnej szkoły średniej będzie oparty na takim samym pionie ideałów demokracji, tkwiący w dziejach pozytywnych Polski. Kiedy wyeliminujemy niezdrowe wpływy i oświetlimy ujemną rolę załamań kultury polskiej, wówczas staniemy wobec przejawów wartościowych w życiu narodu i państwa.

Oddziaływanie szkoły jezuickiej, sarmatyzm, okres saski, samowola szlachecka, nierówność stanowa — oto fakty wzięte przykładowo, które stwierdzają dekadencję w losach Polski. Ale chcąc budować nowe wartości twórcze, trzeba się opierać o podstawy przeszłości tętniące żywotnymi sokami kultury. Musimy rozumieć i doceniać wartości pozytywne naszego wkładu w dzieje, jak to czyni Francja. Roger Garaudy, mając na uwadze swą ojczyznę, powiada: „Wszystkie siły duchowe Francji znajdą właściwe sobie miejsce w wielkim dziele odrodzenia. Nigdy nie przestaniemy powtarzać, że nie zamierzamy pozbawić Francji żadnej z jej wartości duchowych." *)

Ażeby zagadnienie tematyki programowej mogło się uwydatnić w całej jego wartości, podam wybór punktów, najbardziej związanych z aktualnymi przejawami naszego życia od strony społecznej i politycznej.

W semestrze I i II na ogólną liczbę 12 tematów z zakresu życia społecznego wysunięte zostały takie:

Różnorodność zajęć i prac ludności Polski.

Zaczątki państwa polskiego i struktury społecznej w Polsce.

Położenie chłopów dawniej i dziś.

Odbicie walk społecznych w literaturze.

Charakter polityczny mają tematy:

Elementarne wiadomości o powstawaniu form życia zbiorowego w związku z wiadomościami nabytymi na lekcjach historii.

Odwieczne parcie żywiołu germańskiego na wschód.

Stosunki sąsiedzkie Polski kiedyś i dziś.

Pozostałe dotyczą stosunków kulturalnych Polski ze światem. Na semestr III i IV wyznacza Program 7 następujących tematów:

1. Wiedza i jej znaczenie w rozwoju narodu i ludzkości. Bohaterowie i entuzjaści wiedzy (postacie zmyślone, życiorysy wynalazców, odkrywców, uczonych).

2. Praca — jej wartość i piękno (artystyczne opisy pracy w różnych dziedzinach).

3. Idea współżycia międzynarodowego.

4. Waga zbiorowego harmonijnego współżycia w gromadzie narodowej i stosunkach międzynarodowych. Wielcy organizatorzy i kierownicy życia zbiorowego.

5. Piękno postawy życiowej w ofiarnej służbie dla idei.

6. Wyższość działania nad współzawodnictwem. Spółdzielczość i jej znaczenie.

---

*) R. Garaudy: *Komunizm i odrodzenie kultury francuskiej*, str. 41 („Książka" 1945).

7. Najważniejsze przejawy w rozwoju kultury i piśmiennictwa polskiego w drugiej połowie XIX i XX wieku. Najwybitniejsi pisarze tego okresu.

Najważniejsze prądy umysłowe kształcące polską rzeczywistość i ich podłoże gospodarczo-społeczne.

Odbicie w literaturze najważniejszych momentów walki o demokrację w Polsce, związek polskiego ruchu demokratycznego ze światowym ruchem demokratycznym. Nowe idee zawarte w hasłach ruchu robotniczego i chłopskiego i ich odbicie w literaturze.

Przepracowanie takiego materiału w oparciu o lekturę utworów na podłożu faktów znanych z historii, przy rzetelnym i obiektywnym naświetleniu każdego tematu, pozwoli osiągnąć ten właśnie cel, który Program stawia sobie w wyniku, a ostatecznym osiągnięciem ma być zrozumienie stosunku autora do przedstawionej rzeczywistości, wniknięcie w treść ideową utworu oraz czynny stosunek do przeczytanego utworu.

Tak przerobiony dział lektury i związanych z nią tematów uczyni ze słuchacza nie tylko świadomego konsumenta wartości literackich, ale też nastawi go pozytywnie i czynnie wobec dziejowego nurtu demokratycznej myśli naszej epoki.

Tadeusz Czapczyński

PRACA ZESPOŁOWA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Istotą pracy zespołowej *) jest taka organizacja pracy szkolnej, w której przy uwzględnianiu indywidualnych różnic wśród młodzieży danej klasy chodzi o wydobycie jak największej ilości walorów społecznych. Walory społeczne opierają się na uświadomieniu sobie, że indywidualny wysiłek przez poddanie go celom społecznym nie tylko nabiera wartości społecznych, a więc moralnych, ale w skutkach swoich zostaje zwielokrotniony. I to właśnie świadome zwielokrotnienie wyniku, który jest tylko produktem ubocznym pracy zespołowej, stanowi najistotniejszą wartość tej metody. Tak nauczyciel, jak zwłaszcza uczeń, muszą sobie zdać sprawę z tego, że ich jednostkowa, indywidualna, czy też zbiorowa praca choćby nawet najgorliwsza, nie da w rezultacie osiągnięć w takim tempie i w takiej ilości i w takiej jakości, jakie daje celowo stosowana praca zespołowa, w której jako dwa równorzędne czynniki występują: jednostka i klasa jako zespół, pozostające ze sobą w stosunku stałej zależności.

---

*) Porówn.: T. Czapczyński: *Zespołowa praca wychowawcza,* Warszawa 1938, Dziennik Urzęd. Kur. Okr. Szk. Warsz. i odbitka 1939.

T. Czapczyński: *Jednolita szkoła zespołowa,* Łódź 1946, „Miesięcznik pedagogiczny" 7—8.

Praca zespołowa w zastosowaniu do nauczania języka polskiego występować może w trojakiej formie.

Pierwsza forma najprostsza przypomina normalną lekcję opartą o pracę grupową. Ale podział na grupy jest tylko podziałem mechanicznym, ma na celu tylko ułatwienie przez przystosowanie się do psychiki młodzieży. Zespół jest grupą wyższowartościową, dla której przydział pracy w założeniu swym i jako proces i jako wynik ma charakter uspołeczniający. Musi być zatem jasno uświadomiony cel pracy i udział w tej pracy tak grupy, jak i poszczególnej jednostki. Nie zatem obmyślona i narzucona przez nauczyciela koncepcja takiej czy innej analizy utworu, ale przez młodzież przedysputowany z udziałem nauczyciela jako kierownika celowy podział pracy w celu przez siebie postawionym. A więc na przykład przy przerabianiu „Antka" Prusa zamiast polecenia przez nauczyciela opracowania treści, rozwoju akcji, charakterystyki poszczególnych postaci, myśli przewodniej itp. samodzielne pod kierunkiem nauczyciela szukanie tych zagadnień, które oświetlą zawartość treściową „Antka", a które poddane zostaną opracowaniu mniejszych zespołów uczniowskich jako pewna forma przydziału dostosowana do ich pojemności umysłowej, wrażliwości estetycznej czy też wyrobienia społecznego. Rozumie się, że formy opracowania mogą być różnorakie, ustne lub piśmienne, przemówienia lub referaty, jako jednostki metodyczne jedno lub wielogodzinne, ograniczone do danego tylko utworu czy jako zagadnienie porównawcze itd. Metoda zagadnień pracy pod kierunkiem, skorygowany system daltoński, metoda pracy w ogóle, to te środki, które się najbardziej nadają do pracy zespołowej. Ze stanowiska metodycznego jednostka lekcyjna w pracy zespołowej jest w zasadzie trójdzielna: Część 1. to postawienie zagadnienia, omówienie i rozplanowanie pomiędzy ad hoc stworzone zespoły (bo każde zagadnienie wymaga doboru innych grup, co ma ogromne znaczenie wychowawcze, gdyż uczy jednostkę dostosowywania się do różnych zespołów), część 2. to praca samodzielna w zespole i 3. część najważniejsza to omówienie wyników pracy dokonanej w zespołach. W tej ostatniej części lekcji względnie jednostki metodycznej występuje dopiero w całej pełni obok rzeczywistych rezultatów dotyczących samej treści lekcji wartość pracy zespołowej, kiedy młodzież ma możność zrozumienia, jak się poszczególne ogniwa wiążą w przyczynową całość, jak drogą wysiłku jednostek w zespołach korzysta cały zespół przez osiągnięcie wyniku jako świadomego wysiłku społecznego. Praca przedmiotowa nabiera siłą rzeczy walorów wychowawczych, jako wysiłek nie tylko przedmiotowy, ale i organizacyjny.

Druga forma pod względem metody nie różniąca się od pierwszej, obejmuje tylko szersze zagadnienie zbliżające się do metody projektów. Dotyczyć może utworów większych lub pewnego działu albo pewnych specjalnych cech danego autora, a więc np. lektury „Trylogii" Sienkiewicza, powieści różnych autorów poświęconych położeniu ludu, obrazowi sfery ziemiańskiej w twórczości Orzeszkowej itp. Może jednak praca zespołowa obudzić też twórcze uzdolnienia młodzieży, które znajdą swój

wyraz w wspólnie opracowywanej i periodycznie wydawanej gazetce o celowo obmyślonych działach, lub też w modnych swego czasu, ale zbyt jednostronnych przy całorocznym lub kilkumiesięcznym stosowaniu powieściach czy nowelach pisanych zbiorowo przez klasę. Zresztą może to być zamiast gazetki żywy dziennik, występ recytatorski itp.

Trzecia forma obejmuje już pracę całej szkoły jako zasadniczego zespołu organizacyjnego. Wtedy najlepiej, najkonkretniej wystąpi celowość zorganizowanej, skoordynowanej pracy zespołowej. Dotyczyć ta praca może poznania przez całą młodzież danej szkoły twórczości jakiegoś pisarza, któremu poświęca się albo pewien okres czasu albo pewną ilość lekcji przez cały rok szkolny. Tematów do tych zagadnień dostarczyć mogą rocznice śmierci czy urodzin wielkich pisarzy lub wydania znakomitych ich dzieł. A więc jak w danej chwili rocznica Henryka Sienkiewicza i Bolesława Prusa. Może być tą podnietą aktualność zagadnień poruszanych przez pewnego autora, jak np. w chwili obecnej „niebezpieczeństwo niemieckie w literaturze polskiej“, czy też „zagadnienie ludu, pracy“ itp. Metoda pracy jest prosta. Dzieła danego autora rozdziela się pomiędzy poszczególne zespoły klasowe, wyniki omawia się na zebraniach zespołów klasowych, a następnie po przeprowadzeniu odpowiedniej selekcji przedstawia się je na zebraniach zespołu ogólnoszkolnego. Forma tego sprawozdania może być też rozmaita, ustna lub piśmienna, referatów, jednodniówki, wystawy, inscenizacji itp. Rozumie się, że praca ta może być oparta o pracę w bibliotece nie tylko szkolnej ale i publicznej, o wycieczki przedmiotowe, obecność na przedstawieniu w teatrze itp. Zresztą na ogół formy te są znane, a pomysłowość nauczyciela i młodzieży może je znacznie rozszerzyć. Ale obok tego wystąpić może w tej formie czynnik niezmiernie ważny dla pracy zespołowej. Jest nim zespół nauczycielski jako czynnik równorzędny w charakterze twórczym (np. przez wygłoszenie jednego z referatów), a nadto zespół rodzicielski przeważnie w formie odbiorcy, wreszcie wciągnąć można do współpracy nawet przedstawicieli zespołów pozaszkolnych jak Związku Literatów, Dziennikarzy itp. Obok tematów podanych przedmiotem pracy całego zespołu może być również, jak w formie drugiej, samodzielna praca twórcza młodzieży z udziałem wszystkich wspomnianych czynników.

Tak sobie wyobrażam w najogólniejszych zarysach organizację pracy zespołowej zastosowaną do nauki języka polskiego na terenie gimnazjum i liceum. Praca ta ma wiele cech wspólnych z różnymi znanymi już metodami nauczania, nie rości sobie pretensji do wynalazków na polu dydaktyki, polega głównie na tym, że pewne dotychczasowe wysiłki ściślej koordynuje i znacznie rozszerza ich zakres działania, wprowadzając bardzo silnie czynnik uspołeczniający. Ta cecha sprawia, że nie można pracy zespołowej pomimo podobieństwa jej do metod innych z nimi identyfikować. Nie bowiem rozwój jednostki jako taki, ale rozwój jednostki w uzależnieniu od zespołu i dla zespołu jako najwyższego dobra jest jej celem.

Juliusz Kijas

REALIZACJA PROGRAMU NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA KL. III GIMN. W POWOJENNEJ SZKOLE DZISIEJSZEJ

Od redakcji. Nowe podręczniki zastąpią niebawem wypisy „Mówią wieki". Drukujemy mimo to ciekawe uwagi dra J. Kijasa, bo zawierają one wiele ogólnych i aktualnych wskazówek.

Program klasy III poleca zaznajomić młodzież „z wybranymi przejawami życia polskiego z uwzględnieniem najważniejszych jego związków z życiem kulturalnym Europy w okresie od początku wieku XVIII do roku 1863 (ze szczególnym uwzględnieniem dodatnich i ujemnych rysów staroszlachetczyzny w epoce saskiej, rozkwitu życia kulturalnego i towarzyskiego w czasach stanisławowskich, objawów odradzającej się myśli polityczno-społecznej w dobie Sejmu Czteroletniego oraz niesłabnącego ducha narodowego w czasach napoleońskich, ideologii młodzieży, zwłaszcza wileńskiej, w przededniu powstania listopadowego, charakterystycznych nastrojów społeczeństwa w kraju i na emigracji po roku 1831)."

Jako materiał do realizowania tego programu służą wypisy, w tym wypadku „Mówią wieki" cz. III., trzy lektury obowiązkowe: „Zemsta", „Pan Tadeusz" i „Balladyna", wreszcie ministerialny wykaz lektury uzupełniającej obejmujący 40 pozycji.

Zastanawiając się nad tym, jak realizować ten program w nowej szkole polskiej, ujmijmy materiał literacki klasy III pod kątem kilku zagadnień pozostających w ścisłym związku z problemami wysuniętymi wyżej przez program. Otóż dla dzisiejszej szkoły demokratycznej specjalnie cenne okażą się następujące:

1. Wady szlachty, które przyczyniły się do upadku dawnej Polski; 2. Praca wewnętrzna nad kształceniem charakteru; 3. Ewolucja społeczna ludu; 4. Pojawienie się spraw ekonomiczno-gospodarczych i społecznych; 5. Uspołecznienie się kobiety polskiej; 6. Podnoszenie się i demokratyzowanie szkoły polskiej; 7. Rozwój kultury i sztuki w Polsce, wreszcie 8. Idea rewolucyjna i kult walki zbrojnej o niepodległość.

Przystąpimy teraz do omówienia grup czytanek i lektury, przez które przepływają wyżej wymienione nurty.

1. **Wady szlachty, które przyczyniły się do upadku dawnej Polski** występują przede wszystkim w cyklu I. „Popuszczaj pasa", a więc w czasach saskich, choć echa ich przetrwają do początków XIX wieku. Na potępienie zasłuży bezprzykładne pijaństwo („Sas i Las", „Kurdesz", „Bankiety i uczty", „Pijaństwo"), karciarstwo i życie nad stan („Policzek") gwałtowność i warcholstwo („Sejmik polski", „Policzek", „Ze szlacheckiego dworku"), ciemnota i partykularyzm („Na łowach", „„Sas i Las"), egoizm i brak zmysłu politycznego, brak uczuć obywatelskich („Sas i Las"), system protekcyjny i niesprawiedliwość („Legenda trybunalska"), pieniactwo („Zemsta", „Pan Tadeusz"), prywata („Pan Tadeusz"), dziwaczne nastawienie wobec zagranicy i nienaturalność („Na dworze

książęcym", „Pan Tadeusz"), wreszcie tępy konserwatyzm i uporczywe hołdowanie przesądom społecznym („Pod nowym panem"). Uzupełnieniem może być wybujały indywidualizm szlachecki w Choynowskiego „Wigilii wojewody" i „O pięciu panach Sulerzyckich".

W świetle tych wad ukaże się szlachta, a więc czynnik rządzący dawną Rzeczypospolitą, jako warstwa odpowiedzialna za wewnętrzny rozstrój państwa. Wadom i błędom szlacheckim należy silnie przeciwwstawić

2. Pracę wewnętrzną nad kształceniem własnego charakteru, reprezentowaną przez postaci stojące na wysokim poziomie etycznym.

Pierwszy będzie ks. Baudouin przeobrażający się z oficera gwardii w jałmużnika, którego bezprzykładne opanowanie się umożliwia mu nawet zniesienie zniewagi dla dobra ogółu (P o l i c z e k). Wysokie ideały etyczno-społeczne O d y d o m ł o d o ś c i dadzą się uzupełnić P i ę t n a s t u p r a w i d ł a m i filomackimi. Wzruszy uczniów przykład Jacka Soplicy, dźwigającego się własnymi siłami z głębokiego upadku moralnego przez pracę nad sobą, pokutę i poświęcenie dla idei na wyżyny bohaterstwa, a nawet świętości; to znowu zobaczą piękne urabianie się charakterów młodzieży filareckiej pod wpływem cierpienia za ojczyznę (W b a z y l i a ń s k i e j c e l i).

Odstraszającym natomiast przykładem będzie B a l l a d y n a, która popełniwszy raz zbrodnię, stacza się coraz niżej; zbrodnie piętrzą się nad nią jak lawina, aż wreszcie przywalają ją wtedy, gdy osiągnąwszy swój cel — koronę pragnie rozpocząć uczciwe życie.

Młodzież zrozumie Dra M a r c i n k a, umiejącego wyrzec się szczęścia osobistego, aby odnaleźć je w pracy społecznej i patriotycznej, nabierze sympatii do M o n i u s z k i, który niepomny intryg przeciw sobie i krzywd wyrządzonych mu przez ludzi, śpieszy każdemu nieznajomemu z pomocą (D z i e ń p a n a M o n i u s z k i), oceni wzniosłość charakteru i wielkość moralną K r a j e w s k i e g o idącego na śmierć (L i s t y d o s i ó s t r). Z lektur wyzyskamy tu przede wszystkim bezwzględną uczciwość oraz subtelność sumienia Dra P i o t r a z noweli Żeromskiego.

3. Ewolucja społeczna ludu uwzględniona jest w całych wypisach, a zwłaszcza w cyklach P o p u s z c z a j p a s a i P r z e d z a c h o d e m s ł o ń c a. W epoce saskiej nieszczęśliwy ten lud pada ustawiczną ofiarą wojen domowych, łupiony przez zwalczające się armie, stoi na bardzo niskim poziomie życiowym, odżywia się polewką z lebiody lub szczawiu i rzepą. Szlachta uważa go za chamstwo, nie stanowiące części Rzeczypospolitej (S a s i L a s). Jeszcze w czasach stanisławowskich jest lud niewolnikiem żyjącym na poziomie zwierząt, choć od jego pracy zależy dobrobyt kraju (R o l n i c t w o). Grzęźnie w wielkiej ciemnocie, w przesądach i daremnie szuka okna na świat i drogi do niedostępnej dlań kultury (H r y ń k o P a n a s i u k w k a n a l e O g i ń s k i e g o). Nawet po rozbiorach uważany jest za wyłączną własność pana, ugina się pod ciężarem pańszczyzny i podatków oraz pańskiego, często okrutnego sądownictwa (P o d n o w y m p a n e m,

D z i a d ó w cz. II). Nawet gdy chłop powraca z Legionów, gdzie walczył o wolność ojczyzny ramię w ramię ze szlachtą, czeka go we wsi bolesne rozczarowanie, gdyż wpada w ręce pańskich siepaczy, którzy karzą go dotkliwie za szerzenie we wsi haseł demokratycznych (O ż o ł n i e r z u t u ł a c z u).

Ale już w czasach stanisławowskich pojawiają się głosy, aby wydobyć lud z niewoli i zrównać go wobec prawa z innymi warstwami, gdyż docenia się wielką jego wartość społeczną i gospodarczą (R o l n i c t w o, D o p r z e ś w i e t n e j D e p u t a c j i). Za Kościuszki, pod wpływem nowych prądów demokratycznych, uznany zostaje za obywatela i bierze czynny udział w boju za ojczyznę, tworząc waleczne oddziały kosynierów (B i t w a r a c ł a w i c k a). Nadchodzi wreszcie okres uwolnienia chłopa z poddaństwa w nowej konstytucji dla Księstwa Warszawskiego ułożonej osobiście przez Napoleona (O n) i lud istotnie odzyskuje wolność (P a n T a d e u s z). Natomiast brak uświadomienia narodowego mści się na sprawie polskiej, gdyż obałamucony przez zaborców wysługuje się im lud wbrew interesom narodowym, czy to rzucając się z nożem na szlachtę przygotowującą powstanie w r. 1846, czy też wydając w ręce władz carskich powstańców z 1863 roku. (Z d y m e m p o ż a r ó w, C h o r a ł, P o w s t a n i e c). Jest to bezsprzeczną winą ucisku społecznego ze strony warstw wyższych. „Praca nad oświatą mas — oto cel nasz najważniejszy“ — mówi Nikorowicz w czytance Z d y m e m p o ż a r ó w. Tym bardziej więc ujmuje nas w M a t c e szczera postać rozumnej matki-chłopki z Podhala, która z całym poświęceniem stara się koniecznie doprowadzić do tego, by syn jej uczył się, aby kształcił się w mieście i wyrósł na człowieka mądrego.

4. Sprawy ekonomiczno-gospodarcze i społeczne pojawiają się w wypisach dwukrotnie, raz w czasach stanisławowskich, a potem dopiero u schyłku romantyzmu.

Staszyc uzależnia rozwój gospodarki państwowej od podniesienia kultury rolnej (R o l n i c t w o). Tyzenhaus i Ogiński rozumieją znaczenie przemysłu, handlu, ważność komunikacji i prowadzą pionierską pracę w tym kierunku (D o l a i n i e d o l a T y z e n h a u z a, K a n a ł O g i ń s k i e g o). Kołłątaj wreszcie dąży do rozwoju i podniesienia się gospodarczego miast (D o p r z e ś w i e t n e j D e p u t a c j i). W połowie wieku XIX pojawiają się nowoczesne wynalazki wywierające wpływ na rozwój ekonomiczny ludzkości, jak maszyna parowa, kolej itd. (S t r ó j i s p r z ę t r o m a n t y z m u). Już dr Marcinkowski przemienia się z romantyka w trzeźwego społecznika i poświęciwszy osobiste szczęście dla dobra ogółu zakłada w Poznaniu szereg instytucji społecznych i gospodarczych, stając się przy tym najukochańszym lekarzem warstw najbiedniejszych (Dr M a r c i n e k).

I ten moment będzie doskonałym przejściem do spraw społecznych poruszonych przez odpowiednie lektury, a więc P o w r a c a j ą c ą f a l ę i Dra P i o t r a, gdzie wystąpi wyraźnie już kwestia robotnicza i potępienie kapitalizmu. Z kolei D r u g a b r a m a Górskiej, uwypukli różnice klasowe oddzielające od siebie dwie dziewczynki-rówieśnice. Do lektury związanej z tym zagadnieniem należy włączyć budującą autobiograficzną pracę Hulki-Laskowskiego M ó j Ż y r a r d ó w.

5. Uspołecznienie się kobiety polskiej należy szczególnie podkreślić w szkołach żeńskich. Zaczniemy więc od nieszczęsnej narzeczonej miecznika Koryzny, nieśmiałej i bojaźliwej, wychodzącej za mąż jedynie na rozkaz ojca (S a s i L a s). Elżbieta Granowska ma już klasztorne wykształcenie i pewne szczersze zainteresowania (Z szlacheckiego dworku). Żona modna natomiast stanowi odstraszający przykład oschłego serca i zimnego wyrachowania przy równoczesnym bezmyślnym naśladowaniu mody francuskiej i czułego sentymentalizmu. Jej nowoczesność jest tylko pozorna. Niewiele lepsza od niej będzie i Telimena. Natomiast kobiety prawdziwie wykształcone, o zainteresowaniach społecznych, pojawią się w Listach ze stolicy i Odwiedzinach w Puławach. Są to ks. Czartoryska i jej córka, ks. Wirtemberska. Córka bierze udział w pracach Izby Edukacyjnej, a matka zakłada w Puławach muzeum starożytności polskich i jest opiekunką ludu wiejskiego. Emilia Szczaniecka umie poświęcić miłość do ukochanego człowieka dla miłości ojczyzny i pracy społecznej (Dr Marcinek), wreszcie Emilia Plater w Śmierci pułkownika urasta już do wyżyn bohaterki narodowej. Zaktualizujemy zagadnienie przez Siłaczkę Żeromskiego, podkreślając ideowość i ofiarność nauczycielki wiejskiej umierającej w pełni poczucia spełnionej misji społecznej i obywatelskej.

6. Podnoszenie się i demokratyzowanie szkolnictwa będzie zagadnieniem następującym. Znajdziemy w wypisach dwa obrazki z dziejów nauczania i wychowania. Obraz pierwszy — to szkoła w w. XVIII, w której lekcjom przysłuchuje się Konarski. Szkoła to o jednostronnym programie nauczania, rozpaczliwie ciasnym, o wadliwych metodach dydaktycznych, a przede wszystkim szkodliwa wychowawczo. Opiera się bowiem na zasadach klasowych urągających idei demokratycznej, traktując inaczej dzieci rodziców bogatych, a inaczej synów warstw ubogich. Posługuje się karą chłosty oraz wprowadza system szpiegowski i donosicielski, przez co wywołuje wzajemną zawiść i nienawiść wśród współuczniów (Do światła). Inny już charakter ma gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu w pierwszej połowie XIX wieku, choć daleko mu jeszcze do szkoły dzisiejszej. Uznaje ono jeszcze karcer i karę chłosty wymierzanej przez stróża lub samych nauczycieli, ale wśród grona nauczycielskiego występują już postaci wybitnych uczonych i patriotów. Toteż szkoła ta wychowuje mimo wszystkie swe braki w duchu patriotycznym, skoro uczniowie jej znikają w r. 1830 z klas, aby wziąć udział w powstaniu, w którym uczestniczył także i ich ksiądz prefekt (Ze wspomnień poznańskiego gimnazjasty).

Oba te obrazki pozwolą uczniom zrozumieć całą nowoczesność, postępowość i demokratyczność dzisiejszej szkoły polskiej wychowującej obywateli i patriotów.

Od szkoły już tylko jeden krok do zagadnienia:

7. Rozwój kultury i sztuki w Polsce, uwzględnionego szeroko w całych wypisach.

Rozważania rozpoczniemy od encyklopedii i jej roli w życiu dzisiejszego człowieka, aby uczniowie uświadomili sobie lepiej, jak wielki wpływ na ówczesną kulturę wywarła encyklopedia Diderota jako dzieło o zdecydowanie nowoczesnym poglądzie na świat (Encyklopedyści). Biały kruk zbliży do młodzieży postać szlachetnego bibliofila Załuskiego, wyjaśni znaczenie książki oraz roli i wartości jej w dzisiejszych czasach wobec zniszczenia tylu bezcennych bibliotek i zbiorów naukowych w Warszawie czy Poznaniu. Czytanki: Obiad czwartkowy, Z pracowni Bacciarellego i Wizyta w Łazienkach pokażą piękną rolę St. Augusta jako opiekuna sztuki i nauki.

Basso profondo wskaże rolę, jaką może odegrać żywe słowo, teatr, sztuka w pracy nad krzepieniem ducha narodowego, dla propagandy ideowej. Przy lekturze Słownika Lindego zrozumie młodzież niezmierzone bogactwo naszego języka i oceni wysiłek Lindego nad postawieniem wspaniałego pomnika naszej mowie ojczystej. Kult przeszłości i jej pamiątek, rolę, jaką odgrywały i odgrywają muzea, naświetlą Odwiedziny w Puławach.

Na koniec lektura utworów Mickiewicza i Słowackiego powinna zbliżyć młodzież do wielkiej poezji, zrozumienia jej roli dla narodu i gorącego jej ukochania, a zainteresowanie i podziw dla muzyki polskiej i malarstwa ojczystego będzie niewątpliwym wynikiem lektury czytanek o Szopenie, Moniuszce i Grottgerze.

Na zakończenie omówimy jeszcze

8. Ideę rewolucyjną i kult walki zbrojnej o niepodległość. Nurt ten przepływa drugą połowę wieku XVIII i wiek XIX do powstania styczniowego, wiążąc się ściśle z epokami racjonalizmu i romantyzmu.

Już Diderot przygotowuje swą encyklopedią grunt pod rewolucję przez szerzenie nowoczesnych, demokratycznych poglądów na władzę królewską, człowieka, prawo itd. Marsylianka głosi z zapałem hasła rewolucyjne (nienawiść do tyranów i zdrajców-arystokratów) obok wiary w nieśmiertelność Francji oraz patriotycznego wezwania do walki o zagrożoną jej wolność. Te wiecznotrwałe hasła rewolucyjno-patriotyczne zapewniły Marsyliance stanowisko hymnu narodowego. Dla lepszego zapoznania uczniów z rewolucją francuską dobrze by było wyzyskać Dickensa Powieść o dwu miastach, piętnującą grzechy arystokracji i gloryfikującą gniew ludu, natomiast raczej pominąć czytankę „Ostatnia przejażdżka, jako nieco jednostronny obraz rewolucji. Te hasła rewolucyjne przedostają się z zachodu Europy i do Polski, a owocem ich jest powstanie kościuszkowskie o charakterze wybitnie demokratycznym prowadzone przy współudziale ludu wiejskiego (Basso profondo, Przysięga). Duch patriotyczny i idea walki o niepodległość odżywają po upadku powstania kościuszkowskiego w legionach Dąbrowskiego.

Nasz hymn narodowy głosi zdecydowanie pomimo upadku państwa wiarę w nieśmiertelność narodu polskiego, jako też i w to, że własną mocą odbierzemy to, co nam obca przemoc wzięła. Cała grupa czytanek zatytułowana Dał nam przykład Bonaparte — to wła-

śnie przejawy idei i haseł Mazurka Dąbrowskiego w blasku epoki napoleońskiej. Uzupełnić można te czytanki opowiadaniem Żeromskiego *O żołnierzu tułaczu*, natomiast Gąsiorowskiego *Huragan* czy *Legiony* Sienkiewicza mniej będą dzisiaj odpowiednie, gdyż zbyt mało zwracają uwagi na demokratyczny charakter legionów.

Romantyzm wybucha nawskroś rewolucyjną *Odą do młodości*, głoszącą pogardę dla form starych, a zapał do zbudowania nowego świata, opartego na zupełnie innych podstawach (młodość, przyjaźń, miłość). „Gwałt niech się gwałtem odciska!" i „Witaj jutrzenko swobody!" — oto najważniejsze hasła rewolucyjne *Ody*. Trzy czytanki o filomatach i filaretach (*Przed uwięzieniem filaretów*, *W bazyliańskiej celi*, *Po wyroku*) zapoznają nas doskonale z rewolucyjno-patriotyczną atmosferą wśród młodzieży wileńskiej i podkreślają jej ogrom poświęcenia dla idei narodowej. Konspiracyjny nastrój i przygotowania do powstania listopadowego w Warszawie odtworzymy na podstawie czytanek *W Honoratce* i *Spisek koronacyjny*, gdzie wybitnie rewolucyjną nutą dźwięczy śpiew Nieznajomego: „Pijcie wino...". A potem już nadchodzi *Noc listopadowa*, w której pada gromkie hasło Wysockiego i podchorążych „Do broni".

Aluzje do powstania listopadowego w *Prologu do Lilli Wenedy* są dla młodzieży gimnazjalnej zbyt nieuchwytne; lepiej więc czytankę tę pominąć, tym więcej że wyobrażenie o dramacie da czytana w całości *Balladyna*.

Idei demokratycznych i rewolucyjnych na emigracji nie odmalują, niestety, z wielką szkodą dla sprawy, ani czytanki (poza wyjątkiem z *Ksiąg pielgrzymstwa*) ani lektury. Dopiero w r. 1846 wkraczamy znowu w atmosferę rewolucyjnej konspiracji, w którą jak złowrogi dysonans wpada zgrzytem rzez galicyjska (*Z dymem pożarów*, *Chorał*) oraz słyszymy o wiośnie ludów, nowym powiewie wolności, który nawet człowieka niekoniecznie polskiego pochodzenia, Smolkę, uczynił patriotą i rewolucjonistą (*Smolka i jego kopiec*).

I w latach późniejszych żyje idea walki zbrojnej, kult tradycji wolnościowych i wyczekiwanie na moment odpowiedni do czynu. (*W oczekiwaniu na Napoleona*, *Stary kapral*), aż zajaśnieje znowu w pełnym blasku w okresie manifestacji warszawskich przed powstaniem styczniowym (*Z ciężkich dni Warszawy*), by wybuchnąć wreszcie jako rozpaczliwa walka o wolność w styczniu 1863 r. (*Kukułka*, *Powstaniec*, *Listy do sióstr*). W tym ostatnim okresie przydadzą się jako lektury *Kuźnia* Choynowskiego i Orzeszkowej *Gloria victis*.

Przy omawianiu czytanek w ramach wyżej podanych zagadnień należy zwrócić specjalną uwagę na takie, które posiadają charakter wybitnie uczuciowy. W wielu z nich bowiem odczuje młodzież sercem echa wczorajszej rzeczywistości, niejedna czytanka stała się nam dopiero teraz po roku 1939 dziwnie bliska i zrozumiała!...

Weźmy dla przykładu nastrojowy finał wypisów, czytankę Cichosza, nie wolno!...

Czyż nie wygląda ona na obraz niedawnej naszej przeszłości pod okupacją niemiecką? Czy podczas słuchania pięknej recytacji tej czytanki nie odżyją w duszach i sercach młodzieży te upiorne czasy, gdy truchlało się na widok munduru, porozumiewało szeptem i to trwożnie oglądając się na drzwi, gdy zabraniano najsurowiej wykonywania utworów Chopina...

Rzeczywistość dziejowa ostatnich lat pięciu otworzyła przed młodzieżą, która uczy się dzisiaj z wypisów na klasę III gimn. wiele zupełnie nowych aspektów, o których nie śniło się wówczas przed dziesięciu czy dwunastu laty ani autorom programu, ani autorom poszczególnych czytanek.

Marian Szewera

REALIZACJA PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO W KL. II LICEALNEJ NA TLE DZISIEJSZEJ RZECZYWISTOŚCI POLSKIEJ

(Artykuł dyskusyjny)

Realizacja programu licealnego języka polskiego stawia polonistę dzisiaj w obliczu nowych zadań, nie tyle natury dydaktyczno-metodycznej, ile raczej ideowej. związanej z pewnym poglądem na świat, na społeczeństwo i państwo. Jest to bowiem znana prawda, że szkoła i jej program nauczania winny wyrastać z pewnej wiary istniejącej już lub dopiero rodzącej się, z ożywiającej społeczeństwo w danej chwili dziejowej.

Gdyby ktoś zażądał od nas określenia treści wiary dziejowej, to wskazalibyśmy na następujące jej składniki: na dążność do stworzenia nowego układu stosunków ogólnoludzkich, stworzenia nowej kultury demokratycznej, czyli, jak ktoś się wyraził, kultury humanizmu społecznego, na sformułowanie i ustalenie nowego stosunku jednostki do zbiorowości, nowego ideału człowieka, związanego węzłami solidarności i braterstwa w wielkiej rodzinie ludzkości, przede wszystkim narodów słowiańskich, z zachowaniem jednak własnych cech plemiennych.

Zdajemy sobie wszyscy sprawę, że to są dopiero perspektywy przyszłości, której nastanie zależy od rozwiązania i realizacji powyższych celów i zagadnień.

Ważny udział w tym dziele przyszłości przypada nauce literatury w szkole i nauczycielowi-poloniście, który ma obowiązek nie tylko zaznajamiania uczniów z dziedziną kultury duchowej przez medium dzieł literackich, odzwierciedlających sprawę istnienia jednostki i narodu, ale też obowiązek wychowania przyszłego obywatela i uczestnika pracy w tej grupie społecznej, z którą związała go historia.

Rozumiemy wszyscy te palące potrzeby i nakazy chwili obecnej i staramy się realizować je według możności sił oraz środków, jakie mamy do dyspozycji.

Wiadomo jednak, że o wartości nauczania rozstrzygają następujące czynniki: program, podręcznik jako pomoc w jego realizowaniu, metoda i wreszcie nauczyciel, jego osobowość. Nie przesądzając, który z tych czynników jest najważniejszy, musimy stwierdzić, że one wszystkie ułatwiają naukę i dają gwarancję praktycznych jej wyników. Lecz dzisiaj zaczyna się trudna sytuacja polonisty (nawiasem dodam i historyka), któremu przypada zadanie nastawienia umysłów uczniów na nowe zmiany powojenne w strukturze państwa, zmiany kulturalne, polityczne, społeczne i gospodarcze. Polonista znalazł się dziś nagle na rozdrożu, bez żadnej orientacji i wskazówki, czego ma uczyć, a czego ma zaniechać jako już przeżytków przeszłości. Ponadto różne sugestie płynące z przeszłości, sugestie ideowe, społeczne, artystyczne, fałszywe idee, osobiste złudzenia nie pozwalają mu na jasne zdecydowane stanowisko wobec potrzeb i zadań nowej rzeczywistości.

Wszystko to wymaga od niego, by uświadomił sobie potrzebę i konieczność przemyślenia i określenia podstaw w wyborze materiału nauczania, zanim nie otrzyma ogólnych wytycznych i konkretnych wskazówek programowych. Skazany więc na razie na własną inicjatywę i pomoc, winien przeprowadzić rewizję selekcji materiału w dotychczasowym programie, niejedno z niego usunąć, wprowadzić zmiany zgodnie z oceną obecnej sytuacji Polski, dźwigającej i budującej się w olbrzymim trudzie ze zniszczenia materialnego i spustoszenia moralnego.

Nasuwa się pytanie, jakim obiektywnym kryterium, czy kryteriami należy kierować się w wyborze materiału, ponieważ samo wyczucie indywidualne nie wystarcza, konieczne jest tu bowiem uzgodnienie i zobiektywizowanie naszych ocen i wartościowań, jeśli ma zapanować jednolitość w nauczaniu literatury, przede wszystkim w wyborze materiału z przeszłości i teraźniejszości. Najogólniejsza odpowiedź byłaby taka: Te dzieła trzeba opracować z uczniami, które przyczyniły się do przygotowania i powstania dzisiejszej rzeczywistości, były jej współtwórcami na tle dziejowych przemian w narodzie polskim.

Bardziej ścisłymi kryteriami będą: po pierwsze, wartości poznawcze dzieł, tj. takie, które rozszerzają i wzbogacają duchowy zasób wiedzy uczniów o przeszłości, po wtóre, wartości artystyczne dzieł są też dostateczną legitymacją do ich uwzględnienia w programie, o ile ich zawartość ideowa nie koliduje z innymi zasadami i wymaganiami życia społecznego i etycznego; po trzecie, momenty aktualne, tj. takie, które ułatwiają nam zrozumienie teraźniejszości przez przeszłość. Ten ostatni wzgląd będzie niekiedy decydujący przy selekcji materiału literackiego.

Jest faktem socjologicznie stwierdzonym, że ilekroć wchodzi na widownię dziejową nowe pokolenie lub warstwa społeczna celem stworzenia nowej rzeczywistości, tylekroć szuka w przeszłości własnej tradycji, poszukuje własnego rodowodu społecznego, którego stwierdzenie stanie się źródłem nowych sił twórczych, pobudką do określonego działania.*)

*) I. Fik: *Rodowód społeczny literatury polskiej*, cz. I. Kraków 1938.

Każdy zatem prąd kulturalny, społeczny, artystyczny ma swoją heroiczną młodość, z której jest dumny, ma swoich bohaterów, historię walk aż do współczesnych sobie czasów.

W świetle tej prawdy nie będzie uczeń poczytywał nowego „dzisiaj" za rzecz samoistną i luźną w dynamice przemian politycznych, społecznych, literackich, lecz nauczy się rozpatrywać dzieło i jego problematykę pod kątem historyczno-socjologicznym, zauważy związek i ciągłość kulturalną między zjawiskami literackimi.

Po tych ogólnych uwagach przechodzimy do głównego naszego zagadnienia, co należy zachować z dawnego programu i jak go należy zrealizować, zanim nie otrzymamy nowego.

Program licealny na kl. II (nie biorąc pod uwagę różnych typów, ale to, co jest im wspólne) stawia na pierwszym planie osiągnięcie wiedzy materialnej, tj. zapoznanie uczniów z dziejami polskiej literatury, „wyrabianie umiejętności rozumienia i odczuwania wartości ideowych dzieła". Co się tyczy rozplanowania materiału rzeczowego literatury i prądów kultury duchowej, to obejmuje czasy od r. 1831 aż do czasów Polski Odrodzonej, dzieląc je na cztery okresy: romantyzm, pozytywizm, Młodej Polski i Polski Odrodzonej z wyznaczeniem różnych zagadnień, które dzieli na obowiązujące nauczyciela i zależne od jego uznania, stosując w ten sposób zasadę elastyczności.*) Ta polega na podkreśleniu ważności szczytowych zjawisk literackich, położenie na nich szczególnego nacisku, a inny materiał poleca potraktować fragmentarycznie. Szczyty literatury to Mickiewicz, Słowacki, Prus, Wyspiański i Żeromski. Wśród zagadnień niektóre tworzą „oś ideową" programu, jak „rola romantyzmu jako czynnika, kształtującego kulturę i postawę duchową Polaków w XIX i XX wieku"; „rola pozytywizmu w kształtowaniu ducha i kultury narodowej polskiej"; „romantyczna postawa buntu i walki w literaturze polskiej od końca XIX w. do czasu wojny światowej"; „kształtowanie się polskiej kultury duchowej w związku z odbudową niepodległej Polski"; wreszcie „literatura w obliczu nowych zadań, poszukiwań nowych wartości ideowych i artystycznych; charakterystyka głównych kierunków w poezji, powieści i dramacie". Program daje też bardziej skonkretyzowane zagadnienia jak: ideały demokratyczne, heroizm, stosunek do tradycji itp. Nie wymieniamy ich wszystkich, ponieważ znane są z praktyki szkolnej.

Program wspomina też o literaturze obcej, obowiązkowej do przerobienia „w związku z okresem, w którym powstały lub z ich aktualnością w innych epokach".

Pozostaje jeszcze odpowiedź na pytanie, czy ten naczelny postulat programu „Polska i jej kultura" da się utrzymać obecnie? Sądzę, że tak, albowiem w starych ramach możemy zawrzeć nową treść odpowiadającą zupełnie współczesnym wymaganiom. Jednak pewne dotychczas ustalone rzeczy wymagają zmiany i przewartościowania, rzeczy dotychczas pomijane, przemilczane lub w podręcznikach literatury ogólnikowo za-

*) Bogdan Suchodolski: *Liceum ogólnokształcące.* Książnica-Atlas, Lwów.

znaczone, trzeba wysunąć na pierwszy plan i poświęcić im większą uwagę i więcej czasu na omówienie. To samo dotyczy obcej literatury, zwłaszcza rosyjskiej, rzadko albo wcale nie uwzględnianej w praktyce. Stąd uczeń nabrał często przekonania, że literatura polska w grupie literatur europejskich stanowi coś samorodnego, zamkniętego, że podlega własnym prawom rozwojowym. Nie wiele to pomagało, gdy nauczyciel ograniczył się do ogólnikowego przedstawienia wpływu obcych literatur przy charakterystyce prądów kulturalnych. Słusznie pisał z tego powodu prof. J. Krzyżanowski w artykule „O nową historię literatury", zamieszczonym w Życiu Literackim z r. 1937, te słowa: „W obrazie literatury w. XIX systematycznie przemilczano stosunki literackie Polski z Rosją, mimo iż przemilczenie to dawało i daje zupełnie fałszywy rysunek ówczesnej rzeczywistości. Z drugiej znowuż strony z zadowoleniem graniczącym z dumą akcentowano rzekomą odrębność i jedyność literatury polskiej, powiadając, iż odpowiednika jej szukać należy chyba w poezji proroków starotestamentowych, czym automatycznie zrywano związek jej z kulturą europejską, zawieszano ją w próżni czasowej i w ten sposób wyjaśniano obojętność wobec niej czytelnika obcego, jakkolwiek obojętność ta mieć mogła i miała inne podstawy."

Przez uwydatnienie wzajemnego związku literatur europejskich będzie mógł uczeń spojrzeć na zjawiska literackie nie tylko oczyma własnego narodu, ale i ze stanowiska ogólno-politycznego.

Z kolei narzuca się nam pytanie: którzy z poetów romantycznych i które ich dzieła winny stać się trwałym repertuarem lektury szkolnej, co zaś należy uważać za przemijający wytwór chwili dziejowej. Przede wszystkim te dzieła, w których objawił się heroiczny wzlot duszy narodu w krainę czynu i piękna artystycznego, pierwiastek buntu i wolności, demokratyzmu i rewolucjonizmu politycznego i społecznego, odczucia cierpienia i krzywdy człowieka, walki o sprawiedliwy ustrój społeczny. Nikt nie zaprzeczy, że takie pierwiastki zawiera twórczość Mickiewicza, Słowackiego, Goszczyńskiego, Malczewskiego, z pewnym zastrzeżeniem Krasińskiego, którego już przed wojną zdeaktualizowano, z wyjątkiem lektury Nieboskiej Komedii —, z obcych poetów zaś aktualna będzie lektura Byrona.

Nie mam zamiaru uzasadniania wszystkich powyższych tez (przechodziłoby to siły moje i ramy referatu), ograniczę się tylko do oświetlenia stosunku Mickiewicza i Słowackiego do idei demokratyzmu na tle walki o wolność narodu i jej przejawów w ówczesnej publicystyce emigracyjnej.

Jedna z naczelnych idei romantyzmu — to idea wolności, jako akt rewolucyjny, początkowo przeciw krępującym twórcę przepisom w sferze sztuki, w życiu zaś przeciw politycznym formom rządu i ustroju społecznego. Hasło to ostatnie bierze swój rodowód z rewolucji francuskiej oraz jej ojca duchowego, Rousseau. Myśl rewolucyjna poprzez twórczość Byrona z jego przekonaniem, że „walka o wolność, gdy się raz zaczyna z ojca dziedzictwem krwi spada na syna. Sto razy wrogów zdeptana potęgą skończy zwycięstwem" (Giaur) — wnika w życie ludów europej-

skich, przede wszystkim Polski, gdzie się łączy z hasłami demokratycznymi, z wyzwoleniem ludu. Literatura ówczesna, zwłaszcza poezja, staje się wyrazem tych dążeń już to negatywnych, już to pozytywnych.*)

W świetle tych dążeń stają się zrozumiałe ataki przeciw królom i ich namiestnikom, w których widzi się najgorszych ludzi, tyranów pijących krew ludów, nawet szatanów (Dziady cz. III, Reduta Ordona, Kordian, Balladyna). Według przekonania Mickiewicza, Polska odegra wielką rolę w przyszłej powszechnej rewolucji przeciw ustalonemu porządkowi politycznemu, opartemu na despotyzmie, na ucisku ludów. Słowacki przejmuje tę wiarę w „Anhellim", lecz wojnę powszechną łączy z rewolucją społeczną, która skończy się upadkiem rządów despotycznych zwycięstwem ludu (zakończenie „Anhellego").

Dalszym ogniwem tej wiary to credo społeczno-polityczne w V pieśni Beniowskiego, sformułowane w tych słowach: „Wierzę,

że ludy płyną jak łańcuch żurawi
W postęp...
Że nie śpi tyran, gdy łoże okrwawi
i z gniazd najmłodsze orlęta wybierze."

Poeta występuje tu jako apostoł ludu, a poezja jego staje się rzeczniczką i wyrazicielką miłości lub nienawiści społecznej. W „Głosie z wygnania do braci w kraju" mówi, pod wrażeniem wypadków z 1846, o ciężkiej przewinie szlachty wobec ludu, „o jej ojczymowstwie" względem niego, w siermiędze zaś ludu widzi „strój przyszłych żołnierzy, co Polskę wywalczą". Z tym stanowiskiem wiąże się krytyka szlachetczyzny w „Kordianie", „Balladynie", „Grobie Agamemnona" i „Lilli Wenedzie" oraz krytyka arystokracji w wierszu „Do autora trzech psalmów", w arystokracji bowiem widzi poeta zaporę postępu, którą złamie „duch rewolucjonista", objawiający się w wystąpieniu ludu przeciw swym ciemiężcom. Dramat „Fantazy" to również krytyka arystokracji, jej nicości moralnej, kłamstwa i pozy życiowej.

Zdawałoby się, że dla Krasińskiego w tym naszym programie nie stanie miejsca, gdybyśmy chcieli mierzyć go powyższą skalą, którą zastosowaliśmy do Mickiewicza i Słowackiego. Wprawdzie i on pragnie wolności narodu, wiele o niej rozmyśla, filozoficznie uzasadnia jej konieczność, ale od czego innego jej osiągnięcie uzależnia. Wobec poglądów obu poetów okaże się Krasiński reakcjonistą, obrońcą szlacheckiej przeszłości, a jeśli zgodzi się na jakie ustępstwa społeczne z powodu nacisku groźnej rzeczywistości, jeśli zdobędzie się na patetyczny okrzyk w „Psalmie miłości": „Dać żniwiarzom wszystkim grunt — Rozpłomienić święty bunt" — to będą tylko frazesy pod wpływem chwilowej egzaltacji, którymi pokrywa własną niemoc i niezdolność do czynu społecznego. Obraz zaś przyszłego przewodnictwa szlachty ludowi (Jeden tylko cud,

*) Stanisław Kołbuszewski: Z *dziejów idei wolności w polskiej poezji romantycznej.* Pamiętnik Literacki, 1932.

z szlachtą polską polski lud) okaże się złudnym mirażem, który długo unosić się będzie przed oczyma następnych pokoleń, by wreszcie zniknąć na zawsze jako upiór przeszłości.

Mimo tej ideologii szlacheckiej pozna młodzież w Nieboskiej komedii dzieło wielkie, genialne, które chociaż w zamierzeniu poety było pamfletem na rewolucję, było przecież realistycznym widzeniem sprzeczności społecznych w ówczesnym ustroju narodów, jednak bez możliwości ich rozwiązania. Zawsze są aktualne słowa Mickiewicza w „Wykładach" o tym dziele: „Poemat ten jest niczym więcej, tylko jękiem człowieka genialnego, który widzi cały ogrom, całą trudność zadań społecznych, a nie wzniósł się jeszcze dość wysoko, aby mógł dojrzeć ich rozwiązanie." Tylko ingerencja Boża — według Krasińskiego — zdolna jest rozwiązać je, więc należy się jej poddać i biernie oczekiwać Jego sprawiedliwych wyroków [1]).

Jak już wspomnieliśmy, istnieje u Krasińskiego myśl o wolności narodu, ale odzyskanie jej winno nastąpić na drodze etycznego doskonalenia się przez bliżej nieokreślony imperatyw kategoryczny w „Irydionie": „Idź i czyń".

Seweryna Goszczyńskiego dotychczasowy program potraktował po macoszemu, na liście lektury uzupełniającej umieszczono tylko „Króla zamczyska", lirykę zaś rewolucyjną i „Zamek kaniowski" pominięto; w ten sposób wyrządzono poecie wielką krzywdę, którą częściowo stara się wynagrodzić Kleiner w swym podręczniku, nazywając Goszczyńskiego jedynym wielkim romantykiem w kraju, człowiekiem nadchodzącej nowej epoki. —

Jak Goszczyński pojmował zadanie poety, najlepiej charakteryzują go słowa w „Dzienniku artysty" z r. 1843: „Marzeniem jest każda myśl, w której nie ma zarodu życia, siły działania". Cała jego twórczość to narzędzie walki o lepsze jutro życia, o prawa dla ludu, którego krzywdy umiał odczuć jak nikt z romantyków. „Zamek kaniowski", to dramat socjalny (określenie Suchodolskiego), groźne memento pod adresem społeczeństwa szlacheckiego, dramat wyprzedzający „Nieboską komedię" [2]). Jego wiersze „Larwa niewoli", „Uczta zemsty", pisane stylem twardym, ostrym, zapoczątkowują poezję rewolucyjną z jej nakazem służby społecznej. „Król zamczyska" to usymbolizowana wiara w przyszłą Polskę Ludową, rozpadający się w gruzy zamek odrzykoński to walący się świat szlachecki, nienaruszone fundamenty to lud, który tylko jest zdolny odrodzić ojczyznę. Przy omawianiu jego twórczości należało by odczytać z uczniami fragmenty z jego artykułu „Główny żywioł demokracji polskiej [3]).

---

[1]) Konrad Górski: *Stulecie Nieboskiej komedii.* Literatura a prądy umysłowe. Warszawa, 1938. Rój.

[2]) B. Suchodolski: *Seweryn Goszczyński, życie i dzieła.* 1927.

[3]) S. Goszczyński: *Dzieła zbiorowe, pisma polityczne,* tom IV, wydał Zygmunt Wasilewski. Księgarnia Altenberga.

Dla zrozumienia kształtującej się ideologii narodowej i myśli demokratycznej nie wystarcza poznanie samych dzieł literackich, lecz trzeba sięgnąć do ówczesnej publicystyki emigracyjnej, do artykułów Towarzystwa Demokratycznego, przede wszystkim do jego ultra demokratycznego odłamu komunistycznych gmin Humań i Grudziąż, stowarzyszenia szlachty i chłopów pod nazwą Ludu Polskiego. Przejąwszy wiele pierwiastków saintsimonizmu, głosiły one swe zasady w szeregu odezw do emigracji polskiej w Paryżu, podkreślając wyższość ludu nad szlachtą. „Obywatele! Polska upadła egoizmem, poświęceniem jedynie zmartwychwstać zdoła — brzmi odezwa do emigracji“ z 30 października 1835 r. „Polska nie podniesie się przez szlachtę, ale przez lud, nie przez poświęcenie dla szlachty, ale przez poświęcenie się dla ludu. Bólem polskiego ludu jest głód, zimno, choroby, chłosta, wzbronienie umysłowego wzrostu“, „Ojczyzna nasza to jest Lud Polski, zawsze była odłączona od ojczyzny szlachty polskiej. Czas już nadszedł — mówimy, założenia jedności, lud jest jednością. Podnieście się do ludu, a nie zniżajcie ludu do siebie!“. [1])

Jeżeli porównamy te zasady z zasadami demokratycznymi Polski niepodległej, w której dążono do uszlachcenia ludu, zobaczymy krańcową różnicę między nimi.

Idea demokratyczna otrzymuje nowe sformułowanie teoretyczne w artykułach Stanisława Worcella, zwłaszcza w rozprawie „O własności“. Nawiasem nadmieniam, że wpływ ideologii Ludu Polskiego oraz Worcella będzie miał w przyszłości wielki zasięg, przejawi się w „Dziejach grzechu“ Żeromskiego, w utopijnych pomysłach urządzenia społeczeństwa, rozwijanych przez Bodzantę. O Worcellu wyraża się Żeromski przez usta Jaśniacha z wielkim uwielbieniem tak: „Jest w naszej przeszłości pewne imię, które dla mnie jest światłem w ruinach: Stanisław Worcell. Litewski magnat wykwitny, subtelny pan, który zstąpił w lud i stał się jednym z ludu“. [2])

Wielkie znaczenie dla kształtowania się nowego pojęcia narodu i demokracji mają rozprawy Henryka Kamieńskiego „Prawdy żywotne narodu polskiego“ i „Katechizm demokratyczny“, w nich bowiem Kamiński występuje jako teoretyk Tow. Demokratycznego. W przeciwieństwie do Worcella, który przechylał się bardziej ku kosmopolitycznemu komunizmowi, podkreślał Worcell znaczenie pierwiastków narodowych. Jednak zręby ideologiczne obu kierunków godzą się w podstawowych założeniach i hasłach, głoszą bowiem te same zasady i postulaty:

1) Zasady pracy i reformy agrarnej,
2) powszechnej oświaty,
3) wszechwładztwa ludu,
4) postulat zlania się z ludem.

---

[1]) Ż. Benażanka: *Podłoże historyczno-społeczne poezji ludowej Lenartowicza i Konopnickiej.* Pamiętnik Literacki, 1929/30.

[2]) Jan Hulewicz: *Źródła ideologii społeczno politycznej Stefana Żeromskiego.* Pamiętnik Literacki, 1930, str. 452—454,

Przytoczenie zasady z manifestu Towarzystwa Dem. brzmią dosłownie: „Społeczność obowiązkom swoim wierna, prawo posiadania ziemi i każdej innej własności pracy tylko przyznaje, przez publiczne, jednostajne i wszystkim dostępne wychowanie, przez zupełną nieograniczoną wolność objawiania myśli władze członków swoich rozwija, wszechwładztwo musi wrócić do ludu, a stanowi niegdyś panującemu nic nie pozostaje innego, jak rozwiązać się i zlać z tym ludem“.

Jeszcze jeden rys wspólny łączy z sobą te dwa odłamy, rys religijny; słowa Chrystusa z ewangelii służą im często jako argumenty celem uzasadnienia konieczności walki rewolucyjnej.

Niepodobna pominąć też postaci entuzjastycznego demokraty i działacza-rewolucjonisty w kraju, Edwarda Dembowskiego i jego rozprawy „Kilka myśli we względzie rozwijania się dziejów“. Swe przekonanie demokratyczne przypieczętował D. bohaterską śmiercią w r. 1846 na przedmieściach Krakowa. Z poezji zaś winna poznać młodzież wiersz Ryszarda Berwińskiego, namiętnego krzewiciela ideologii ludowej, „Marsz w przeszłość, pełen rewolucyjnego nastroju, zapowiedzi walki z uciskiem społecznym groźbą użycia noża:

Tu chce zniszczyć ród człowieczy
Faraonów moc!
A aniołów, ani mieczy
Bóg nie zsyła ku odsieczy,
Choć prosim dzień i noc!
Więc gdy stary Bóg nie słucha,
Pomódlmy się do obucha,
Uściśnijmy noże
I dalej — za morze
Krwi!
Za czerwone morze!

Z treści i formy widać, że to rewolucjonizm najświeższej daty. Od Berwińskiego ma pochodzić też koncepcja chłopa—Piasta, przejęta przez Wyspiańskiego w „Weselu“ (zob. M. Janik, Berwiński i Wyspiański, Pamiętnik Lit. 1935). Wiersze Władysława Syrokomli „Lalka“ i „Wyzwolenie włościan“, przeniknięte głębokim odczuciem krzywdy i ucisku ludu, oraz poczuciem sprawiedliwości społecznej, zasługują też na poznanie.

Jak wyglądał ruch demokratyczny w kraju i jego odzwierciedlenie w powieści, dowie się młodzież z utworów Korzeniowskiego „Krewni“, Kraszewskiego „Ostatni z Siekierzyńskich“, w których głoszą obaj autorowie kult pracy w przemyśle i rzemiośle, oraz z powieści T. Jeża „Wasyl Hołub“ lub „Historia o praprawnuku i prapradziadku“. W ostatniej powieści rozwija Jeż ciekawe pomysły społeczno-agrarne, ukazuje wspólne gospodarstwo szlachty i chłopów, czerpiących zyski z ziemi [1]). Na pod-

1) M. Maron: *Powieść polska po roku 1863 w Dziejach lietratury pięknej w Polsce*, cz. II, str. 158.

stawie tego materiału będzie mogła młodzież utworzyć sobie ogólny pogląd na dokonywujące się przemiany w społeczeństwie pod zaborami, na rozwój ruchu demokratycznego, na szerzenie kultu pracy, na pozytywne hasła pracy organicznej i pracy u podstaw, co wszystko ułatwi jej zrozumienie przejścia do okresu pozytywizmu i realizmu w życiu i powieści.

Dla zaokrąglenia obrazu epoki romantycznej winna młodzież poznać jako podstawową lekturę Balzaka „Chłopów", co jej da możność porównania życia chłopa francuskiego z położeniem społeczno-ekonomicznym chłopa polskiego. Z lektury uzupełniającej L. Kruczkowskiego „Kordiana i cham", rewizjonistyczną powieść, rozwiewającą romantyczną legendę o rewolucyjnym charakterze powstania listopadowego, które — według słów samego autora — „nie miało żadnej wyraźnej treści polityczno-społecznej, było wyłącznie akcją militarną". [1])

Jako utrwalenie przerobionego materiału opracują uczniowie następujące tematy: Lud w romantyźmie jako zagadnienie artystyczne, Lud jako zagadnienie społeczne, Szlachcic i chłop wobec powstania listopadowego.

Podczas gdy opracowanie tych zagadnień w romantyźmie wymaga tak ze strony nauczyciela jak i uczniów większej pracy, to prześledzenie podobnych zagadnień w dobie pozytywizmu i Młodej Polski nie sprawi uczniom większej trudności, ponieważ ma już z kl. IV gimn. pewne przygotowanie i orientację w tych kwestiach. Przeczytali już nowele Konopnickiej, Prusa „Placówkę", nowele Sienkiewicza, Orzeszkowej „Nad Niemnem", Żeromskiego „Echa leśne", „Syzyfowe prace", „Ludzi bezdomnych" itp. Praca w kl. II lic. pójdzie raczej w kierunku pogłębienia i rozszerzenia tła dziejowego i ujmowania problemów ze stanowiska socjologicznego.

Romantyzm opracował teoretyczne podstawy idei demokratycznej, pozytywizm zacznie wcielanie tych idei w życie. Mówi się o pozytywizmie, że jest reakcją umysłową przeciw romantyzmowi po klęsce powstania styczniowego i to reakcją mieszczaństwa pod wpływem filozofii zachodniej. Jest w tym coś z prawdy, lecz niezupełnej, reakcja ta bowiem dotyczy raczej środków, aniżeli celów, o które będą pozytywiści walczyli. I oni dążą do odbudowania niepodległości, ale tak w dalekiej perspektywie, że znika im często cel z oczu na rzecz celów bliższych. Literatura pozytywistyczna ze względu na ideologię jest dalszym ciągiem literatury stanisławowskiej — stąd charakteryzują ją jako nowy wiek oświecenia z jego pasją reform w różnych dziedzinach życia. Tendencje literatury stanisławowskiej nie znikły bowiem po upadku Rzp., ale utrzymywały się w kraju pod zaborami, tworząc pewien swoisty nurt życia w przeciwieństwie do nurtu życia emigracyjnego. [2])

Jeżeli jest prawdą o mieszczaństwie zachodnim, że rozpoczęło walkę z romantyzmem w imię idei pozytywnych, to u nas pozytywizm był ru-

---

[1]) Leon Kruczkowski: *W klimacie dyktatury, Obrona „Kordiana i chama"*, str. 88. Kraków 1938, wyd. „Czytelnika".

[2]) I. Fik: *Rodowód społeczny literatury polskiej*, cz. I, Kraków 1938.

chem umysłowym szlachty zdeklasowanej, która po katastrofie powstania i ekonomicznej (uwłaszczenie włościan) napływa do miast, asymiluje się z mieszczaństwem i tworzy ruchliwy i rzutki żywioł postępowo demokratyczny, kieruje życiem umysłowym, dąży do jego przekształcenia na podstawach określonych przez naukę. Szybkie przeobrażenia ekonomiczne w Królestwie Polskim stwarzają wiele problemów społecznych, które znajdują odzwierciedlenie w publicystyce i związanej z nią literaturze. Publicystyka, powieść i poezja sprzymierzają się z sobą wobec zadań i potrzeb chwili. Literatura uspołecznia się, demokratyzuje, wysuwają się zagadnienia zbiorowości, jednostka staje się służką społeczeństwa, przybywa zagadnienie wsi i miasta, oraz związana z nim kwestia robotnicza. Trzeba jednak powiedzieć, że ówczesne tendencje demokratyczne nie mają jednolitego oblicza, lecz różniczkują się w kilku kierunkach.

Wyraźniie rysują się w tym okresie i następnym te wszystkie elementy społeczne, dążności i idee, które dotychczas oddziaływają na współczesną rzeczywistość i biorą udział w jej przebudowie.

Dlatego zanim przystąpimy do omówienia problematyki dzieł literackich, młodzież zapozna się wpierw z odpowiednio dobranymi artykułami z publicystyki, które pozwolą jej zrozumieć ścisły związek literatury z życiem i wyłaniającymi się z niego zagadnieniami, które znowu literatura podejmuje i usiłuje rozwiązać. Przejęła bowiem od romantyzmu misję kierowania życiem.

Cztery kierunki ideologiczne dadzą się tu wyróżnić: ideologia postępowego liberalizmu mieszczańskiego z jego hasłami umysłowego rozwoju, humanitaryzmu, oświaty, pracy organicznej i u podstaw, solidaryzmu społecznego i ekonomicznego bogacenia się z przywódcą Aleksandrem Świętochowskim, 2) marksizm opierający się na warstwie robotniczej, głoszący walkę klas, której przedstawicielem jest Ludwik Waryński, redaktor „Walki klas", 3) polski socjalizm (PPS) z jej twórcą Bolesławem Limanowskim, wysuwający na czoło zagadnień społecznych sprawę niepodległości Polski, 4) ideologia radykalno-ludowa z organem „Głos" (1886) pod redakcją Jana Ludwika Popławskiego i J. Potockiego, będąca antytezą kultury szlacheckiej jak też kosmopolitycznego pozytywizmu i socjalizmu. Przeciwieństwo to wyraźnie zaznaczy się w artykule „Głosu" z 2 października 1886 r. „Pańska i chłopska kultura, pańskie i chłopskie ideały społeczne i polityczne, obyczajowe, pański i chłopski patriotyzm — słowem pańska i chłopska dusza staną tu często obok— nie jak dwie bratnie i pokrewne sobie, ale jak obie zgoła nie rozumiejące się wzajem istoty". Podobnie przemawiał niegdyś „Lud Polski" na emigracji, apostołując wyższość kultury ludowej nad szlachecką.

Zapytajmy teraz, jaki stosunek łączy przedstawicieli literatury, tj. Prusa, Orzeszkową, Sienkiewicza, Asnyka i Konopnicką z owymi kierunkami i czy mają oni jakąś wspólną platformę ideową.

Trzeba stwierdzić, że żaden z pisarzy nie opowiedział się wyraźnie za tą lub ową ideologią, chociaż odgłosy tej odzywają się w ich twórczości. Nie znajdziemy u nich jasno skrystalizowanego programu społecznego, prawie wszyscy schodzą później z początkowo obranej drogi, przezwy-

ciężając swój młodzieńcy radykalizm społeczny ucieczką w metafizykę (Prus) lub religię. Natomiast wspólnym ich zainteresowań przedmiotem jest lud wiejski i miejski, warstwa robotnicza, ich nieludzkie warunki życia, ciemnota, bierność, to znów lud ten jako groźny żywoł, nie tylko liczbą, ale i siłą (Konopnicka [1]). Interesującą rzeczą będzie prześledzenie z uczniami metamorfozy tematów u poszczególnych pisarzy, rzucą one bowiem światło na ewolucję stanowiska chłopa w społeczeństwie, na jego stopniową emancypację społeczną i polityczną aż do wojny światowej, następnie na rolę chłopa jako już współuczestnika i twórcę dzisiejszej rzeczywistości. Zacznijmy przegląd postaci ludowych od Prusa, w nowelach i powieściach, jest ich bogaty poczet: Antek, Michałko, Jaś, w „Sierocej doli", Gajda w „Anielce", Ślimak w „Placówce" itp. Gdy Prus wejrzy w ten świat, to przedstawi mu się on nie jako źródło tajemniczych sił, o których marzyli Mickiewicz, Słowacki i inni romantycy — przeciwnie dojdzie do bardzo smutnej diagnozy. W świecie tym panują: nędza, ciemnota, przesądy, wiara w czary i znachorów (straszliwa scena w „Antku" upieczenie żywcem chorej Rozalki), fatalizm życiowy, brak zupełnej orientacji w kwestiach zawilszych, bezradność w nowym otoczeniu, które chłopa wprost oszołamia chaosem zjawisk (Michałko). Ale odkrywa też w nim i zalety; wielkie przywiązanie do ziemi, religijność, skromność nawet potencjalny heroizm (Michałko na wakacjach).

Więc woła o ratunek dla tego upośledzonego ludu, w którym, mimo wad, widzi jutro narodu [2]). Przyczynę takiego stanu chłopa dostrzega Prus w ustroju społecznym, który należy zupełnie przekształcić, zburzyć zwłaszcza system arystokratyczny, źródło wszelkiego zła, zaporę normalnego rozwoju społeczeństwa.

Prus nie myśli jednak o żadnej rewolucji socjalnej, raczej o przewrocie umysłowym, wywołanym nauką (marzenie Geista i Ochockiego), który odmieni dotychczasowy ustrój [3]). Zgodnie ze swoją filozofią i teorią solidaryzmu społecznego, współpracy wszystkich warstw, wierzy Prus w stopniową ewolucję społeczeństwa, której motorem stanie się prawdziwa miłość chrześcijańska (Sen).

Apostolstwo obowiązku społecznego i moralnego, oświaty (Dziurdziowie), postępu (Meir Ezofowicz), usamodzielnienia kobiety (Marta), solidaryzmu społecznego (Nad Niemnem), współpracy szlachty i żydów, w ekonomicznym podniesieniu gospodarstwa (Eli Makower) — oto demokratyczna podstawa twórczości E. Orzeszkowej. Wprawdzie Orzeszkowa nie lubi miasta, jego cywilizacji, widzi w nim bowiem, podobnie jak Tołstoj, źródło zepsucia, dlatego nie rozumie procesu uprzemysłowienia kraju, chociaż z początku była jego entuzjastyczną zwolenniczką i bojowniczką, chętnie zamyka się w obrębie schłopiałego zaścianka, jako najzdrowszego elementu społecznego, mocno związanego z ziemią (Nad

---

[1]) J. Krzyżanowski: *Władysław Reymont. Twórca i dzieło.*

[2]) A. Grzymała-Siedlecki: *Pierwsze opowiadania Prusa.* Rzeczpospolita, grudzień 1923.

[3]) Z. Szweykowski: *„Lalka" Bolesława Prusa,* str. 248.

Niemnem, Bene nati). Głęboko odczuwa zbiorową powagę pracy wsi, jej moralną wartość. Uprzedzona do arystokracji, dostrzega w niej zaród dekadentyzmu i snobizmu życiowego i wydaje na nią wyrok potępienia (Nad Niemnem). Nie sucha teoria, ale szczere uczucie humanitaryzmu, czynny idealizm społeczny tworzą atmosferę jej powieści.

„Orzeszkowa i Prus — powiada St. Brzozowski we „Współczesnej powieści polskiej" — najgłębiej spośród pisarzy swego pokolenia odczuli i zrozumieli znaczenie nowych form życia, które powstały naokoło nich, w dziełach swoich zakładali oni podstawy duchowe dla nowej pracującej Polski". Zaktualizowanie twórczości obojga autorów winno stać się najusilniejszym dążeniem nauczyciela, ażeby uczniowie dostrzegli ich jako żywych i obecnych w dzisiejszej Polsce.

Sienkiewicz zamanifestował swój liberalizm demokratyczny kreśleniem, podobnie jak Prus, realistycznych nowel, zaprawionych ironią i humorem, w których szydził z arystokracji, to znów w „Szkicach węglem" dawał przerażające opowieści o Rzepowej, to wzruszającą historię o Janku muzykancie, o Bartku zwycięzcy — lecz w tym wszystkim był pewien gest arystokratyczny, a nie postawa szczerego demokraty, bo trudno sobie wytłumaczyć, że tak prędko pozbył się formuł pozytywistycznych i zanurzył się w dawny świat szlachecki i poczuł się w swoim żywiole. Przejdźmy do poezji, do najwybitniejszego reprezentanta epoki, A. Asnyka. W nim ujrzy młodzież nie tylko wykwintnego poetę refleksjonistę, zadumanego nad głębiami życia z dala od walk i burz, ale również działacza społecznego, współzałożyciela demokratycznego dziennika „Nowej Reformy", Tow. Szkoły Ludowej i posła sejmowego. Polska rzeczywistość niepokoi Asnyka, że nie umie dotrzymać kroku wielkim przemianom europejskim, że przywiązana jest do dawnych form, że z uporem tkwi w przeszłości — więc walczy o przyśpieszenie ewolucji kulturalnej, umysłowej i społecznej, walczy o rozumny postęp (Daremne żale, Dzisiejszym idealistom, Do młodych). W romantyczno-symbolicznych sonatach „Herakles" zawarł Asnyk swoją wiarę w lud, „co przy blaskach gromu Prometeusza z więzów wyswobodzi". Ze szczerym przekonaniem w wierszu „Przed jutrem" witał rozkwit socjalistycznego ruchu niepodległościowego i ludowego, stwierdzając, że

„Przyszłość ma prawa silniejsze i przed nią
Ustąpić musi teraźniejszość zwiędła",

potępiał pojęcia „co w martwym zastoju uwięzły", uznawał konieczność młodego ruchu, przepowiadając mu zwycięskie jutro z wiarą, że mądrze pogodzi „spuściznę przeszłości z młodzieńczymi porywami" *).

Uczucie nienawiści, pogardy i wstrętu do wstecznictwa, moralnego upadku warstw konserwatywnych, przemówi w namiętnej liryce gniewu, w ostatnim sonecie „Nad głębiami": „Taką, jak byłaś nie wstaniesz z mogiły". Jest to wyrok potępienia wydany na Polskę kontuszową.

W walce toczącej się o lud, o jego podniesienie i wyzwolenie z nędzy ekonomicznej, umysłowej i moralnej bierze też udział i kobieta, najbar-

*) K. Wóycicki: *Asnyk wśród prądów epoki.* 1931, str. 134.

dziej nowoczesna demokratka, Maria Konopnicka. Początkowa jej twórczość społeczna — to publicystyka przetopiona w szatę poezji, niekiedy w rewolucyjnym tonie. Jej „Obrazki", odwrotna strona romantycznych idylli — to wymowna ilustracja jej poglądów społecznych na podział ludzi na pokrzywdzonych i krzywdzicieli. Dwie krwawiące rany na narodowym ciele widzi poetka: ciemnotę i nędzę, źródło chłopskiej niedoli i cierpień. Wiedziona sercem, jak dr Judym „czującym wiedzeniem" zagląda do chat wiejskich, nad którą nie świeci żadna gwiazda złota (Z szopką), wchodzi do piwnic, gdzie matka patrzy z krwawiącym sercem na umierającę dziecię (W piwnicznej izbie), do sali sądowej, w której sędzia ma wydać wyrok na małoletniego przestępcę—sierotę (Przed sądem), wczuwa się w tragedię matki-chłopki, której pęka serce na widok syna zabieranego w rekruty (Chłopskie serce). Spotyka w dalszej wędrówce dantejskiej „Wolnego najmitę", któremu to samo prawo dając wolność czyni go równocześnie najnieszczęśliwszym z nędzarzy. Słyszy echo żałosnej skargi chłopa:

A czemuż wy, chłodne rosy
Padacie,
Gdym ja nagi, gdym bosy,
Głód w chacie?

Wtenczas bezradna zapytuje: Kto jest winowajcą, kto jest sprawcą tych cierpień i tego olbrzymiego morza łez.

I znajduje winę w szlachcie, w burżuazji, klerze, bo nikt z nich nie myśli o niedoli i cierpieniu braci i nie pośpeszy im z pomocą, „Obrazki" to najbardziej płomienny protest przeciw krzywdzie społecznej proletariatu, protest, który nie ma sobie równego w całej ówczesnej literaturze, protest, który jeszcze raz przemówi z bolesnych kart „Ludzi bezdomnych" Żeromskiego.

Przyjdzie jednak czas, że Konopnicka wieszczym przeczuciem ujrzy w ludzie nie liczbę bezradnych jednostek, ale i siłę uspołecznioną, która wykuje nowe formy w Polsce Wyzwolonej (Pan Balcer w Brazylii).

W tym jej zasługa, w tym wartość jej twórczości, zdobyta przez służbę społeczną, co winni sobie uczniowie dokładnie uświadomić przy lekturze jej dzieł.

Pozytywizm, chociaż mówił tyle o kwestii ludowej, jednak jej nie rozwiązał, podchodził często do sprawy chłopskiej i proletariackiej z filantropijnym współczuciem, w zakres bowiem jego zainteresowań wchodził stosunek jednostki do społeczeństwa oraz jej dramatyczny z nimi konflikt. Ludu zaś jako całości zbiorowej nie dał, bardziej bowiem odpowiadał warstwie mieszczańskiej i jej interesom, stąd mamy nieraz świetnie skreślone obrazy życia mieszczańskiego. Lud jako warstwa świadomie wyodrębniona wystąpi w literaturze dopiero w okresie Młodej Polski, kiedy szereg znakomitych poetów i powieściopisarzy, pochodzących z „chałupy" stanie się wyrazicielem i rzecznikiem pojęć tej zbiorowości, jej dążeń i interesów. Nastanie okres, w którym „demokracji z góry przeciwstawi się demokracja z dołu".

Eugeniusz Sawrymowicz

O NOWE PODRĘCZNIKI POLSKIE

(Artykuł dyskusyjny)

Największą chyba trudność w pracy polonistów w dobiegającym końca roku szkolnym związana była z brakiem podręczników. Przedwojenne, w niewielkiej ilości zachowane na rynku księgarskim wypisy „Mówią wieki", ratowały jako tako sytuację w większych miastach, gdzie w klasie można było znaleźć po kilka egzemplarzy, ale na prowincji, jak mogłem stwierdzić podczas wyjazdów z ramienia Łódzkiego Ogniska Metodycznego, położenie było beznadziejne. O brak podręczników rozbijały się najlepsze chęci nauczyciela i największy zapał uczniów. O planowej pracy mowy być nie mogło; trzeba ją było zastępować „łataniną" uzależnioną od możliwości dostania jakiejś powieści lub noweli ze spisu lektury programowej, a nieraz i spoza niej. Zresztą i o te książki nie było łatwo wobec braków w bibliotekach i księgarniach. Nowych wydawnictw uwzględniających potrzeby programowe też prawie nie było.

Skutkiem takiej sytuacji młodzież w bieżącym roku przejdzie do następnych klas z ogromnymi lukami w lekturze, nie mając wyrobionego poglądu na poszczególne epoki, na twórczość poszczególnych pisarzy, na ciągłość zjawisk w rozwoju kultury polskiej.

Tegoroczne wykonanie programów było w większości szkół, szczególnie na prowincji, surogatem tego, co się robi w normalnych warunkach.

Przeciągnięcie „łataniny" na rok następny groziłoby zupełnym spłyceniem poziomu polonistyki w gimnazjach, a więc uczyniłoby niepowetowaną szkodę młodzieży.

Ministerstwo Oświaty opracowało już prowizoryczne programy, które będą obowiązywały w gimnazjach aż do wygaśnięcia klas dotychczasowego typu. Czas ten obliczać należy jeszcze na 3 lata, jeśli chodzi o klasy wyższe. Prowizoryczność nowych programów nie może być w żadnym wypadku powodem do odkładania sprawy podręczników. Przeciwnie! Właśnie w tym przejściowym okresie są one bardziej potrzebne niż kiedykolwiek.

Ze względu na konstrukcję nowych programów oraz ze względu na nikłe nasycenie rynku księgarskiego, które niewątpliwie potrwa jeszcze kilka lat, podręczniki te winny mieć różny od dotychczasowych charakter.

Nowe programy w ogólnym założeniu utrzymują dotychczasową konstrukcję. Związany z tokiem historii materiał literacki uwzględnia całokształt kultury polskiej (w szerszym nawet niż dotąd zakresie), przy czym silnie podkreślony jest związek jej z kulturą słowiańszczyzny i Zachodu. Obszernie potraktowane są zagadnienia z dziedziny przemian socjalnych, czego brak było w programach przedwojennych.

Nowe podręczniki muszą to uwzględnić. Nauczyciel i uczeń muszą w nim znaleźć możliwie największą ilość potrzebnego materiału z lektury, aby nie zachodziła potrzeba szukania „białych kruków“ lub pomijania ważnych pozycji. Ideałem byłby podręcznik, który ze względu na swą zawartość mógłby wystarczyć do pełnego wykonania programu, bez potrzeby uciekania się do innych źródeł lektury. Skorzystałyby na tym miasta prowincjonalne i ziemie zachodnie, ale i dla szkół w większych miastach Polski centralnej podręcznik taki byłby dobrodziejstwem.

Nowe programy szeroko uwzględniają antologiczne ujmowanie lektury. Tak np. w kl. III przewidziany jest wybór z pism Staszica, Kołłątaja, Śniadeckiego, Mochnackiego, Wielkiej Emigracji... W kl. IV — z publicystyki pozytywistów... Przewidziane też są liczne wyjątki z obszernych całości, np. z „Popiołów“ w kl. III, z „Lalki“ w kl. IV... Są pisarze, których pisma nawet przed wojną nie łatwo było znaleźć, jak np. F. S. Jezierski, L. Waryński... Są zbiory utworów charakteryzujące programy epok kulturalnych...

Wszystko to powinno znaleźć się w podręczniku. Paradoksem bowiem byłaby w obecnych warunkach sytuacja, w której dla przeczytania jakiegoś wyjątku uczeń musiałby szukać całego dzieła, dla poznania autora — przerzucać się od jednej z trudem zdobytej książki do drugiej. A poza tym dla rzetelnego opracowania jakiegoś tematu konieczna jest na lekcji większa ilość tekstów, co przy dzisiejszych warunkach jest w ogóle nieosiągalne.

Brak podręcznika zawierającego możliwie całość, przewidzianą w programie lektury, spowodowałby, że znowu musielibyśmy płynąć po wierzchu, czasem tylko mogąc sobie pozwolić na luksus pogłębienia jakiegoś problemu; znowu musielibyśmy przeskakiwać nad utworami lub nawet cyklami utworów, których pominięcie łączyłoby się z powstawaniem luk w obrazach epok kulturalnych. Znowu surogat zamiast rzetelnej pracy!

W nowym podręczniku winny znaleźć się wszystkie antologie, wyjątki, wybory, wszystkie pozycje z zakresu poezji i publicystyki niepolskiej, których dziś w ogóle dostać nie można. Bo przecież trzeba by, zgodnie z duchem programu, zapoznać uczniów z literaturą Wielkiej Rewolucji Francuskiej, Komuny Paryskiej, z poezją czeską, serbską, bułgarską, z twórczością romantyków, realistów, modernistów i pisarzy współczesnych francuskich, rosyjskich, angielskich... Skąd to wziąć, jeśli nie znajdzie się tego w podręczniku?

Rzecz jasna, że tak pomyślany podręcznik przekraczałby swymi rozmiarami przedwojenne wypisy. Jest to nieodparta konieczność.

Koszt rynkowy takiego podręcznika (objętości 800—1000 stron), nie powinienby jednak być wysoki; przy bardzo dużym nakładzie, który konieczny jest dla zaspokojenia potrzeb wszystkich gimnazjów w Polsce, dałoby się chyba skalkulować go zupełnie przystępnie. W każdym razie byłby niewątpliwie tańszy, niż „Mówią wieki“, których cena już w tym roku była fantastyczna.

Wanda Kwaskowska

PROBLEM WARSZAWY NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Rozumna, żywa i czujna aktualizacja jest koniecznym składnikiem nauczania języka ojczystego. Jednym z nowych, ważnych tematów aktualizacji nie formalnej, zewnętrznej, lecz tej najistotniejszej, bo sięgającej w głąb kultury narodowej, jest problem Warszawy.

Trzeba go mocno postawić w szkole.

Nie chciałabym być źle zrozumiana, z góry przeto powiem, że obcy mi jest ton cierpiętnictwa, daremnych żalów, płaczliwych narzekań. Chcę za pośrednictwem lekcji języka ojczystego wzmocnić, spotęgować zdrowy, realny, istotny i trwały związek z sumą tych bogactw duchowych, które każdy obywatel łączy w swej świadomości z pojęciem i majestatem stolicy własnego państwa. Na naszych lekcjach musi być Warszawa: dawna, obecna i Warszawa przyszłości.

Poloniści i historycy mają tu przede wszystkim głos: na ten temat powinni mówić, czytać, pisać, odwołując się nie tylko do sentymentu młodzieży związanej z Warszawą, ale i tej, która jej wcale nie zna lub dopiero poznała już w gruzach... Będzie to poprzez lekcje zapoznanie z problemem możliwie wszechstronne w celu wyrobienia odpowiedniej postawy duchowej młodzieży wobec swojej stolicy, czy też jeszcze silniejsze złączenie z ukochanym miastem tych, którym jest bliska, a winna stać się najbliższa, najdroższa przez ogrom cierpienia i zniszczenia.

Na lekcjamh języka ojczystego powinna żyć Warszawa, jej zabytki, losy, wielcy ludzie, wstrząsające momenty podczas wojny i okupacji, praca konspiracyjna zorganizowana już w r. 1939, tajne nauczanie, cała suma dóbr kulturalnych, słowem to wszystko, co zapewniło Warszawie rolę serca kraju.

Od subtelności, pomysłowości i stopnia poznania zespołu, który uczymy, jego zainteresowań i zamiłowań zależeć będą wysunięte zagadnienia i rozbudowywane działy pracy.

Trzeba mówić o zasługach pracowników nauki, o pisarzach, którzy pochodzą ze stolicy, o niej piszą, malują wiernie obrazy bogatego jej życia, utrwalają w formie artystycznej pewne ważne fakty.

Młodzież powinna znać najważniejsze momenty historii Warszawy bohaterskiej, opornej, walczącej — nazwiska i zasługi tych, którzy walcząc w jej obronie — jawnie lub skrycie — polegli ofiarnie.

Młodzież naszą trzeba zapoznać z tym, jaka praca została już podjęta dla odbudowy stolicy, jaka nas jeszcze czeka, i wychowywć ją w tym duchu, że nikt tego za nas nie zrobi, że musimy pracować sami.

Wycieczki zbiorowe do stolicy, książki dawne i nowe, artykuły w jakikolwiek sposób związane z problemem Warszawy powinny wchodzić za naszą sprawą lub zachętą do szkoły, musimy znaleźć czas na rozmowę o nich podczas swych lekcji.

Ale jeżeli pewnej części polonistów odpowiada „efektowna" praca — tu miejsca mieć nie może, musi być bezwzględnie zastąpiona przez prostotę, szczerość, odczucie, bo problem Warszawy trzeba traktować z przejęciem. Pamiętajmy o tym, że jest to poruszanie najczulszych

strun narodowej świadomości, a może i wytwarzanie silnych przeżyć zespołowych. Będą to ogniwa nie tylko ściśle wiążące nas z klasą, lecz i momenty oddziaływania natury wychowawczej. A czy nie onę właśnie rzeźbią osobowość Polaka-człowieka?

Nie obawiałabym się np. takich zbiorowych prac: „Jak znamy i kochamy Warszawę? Co możemy zrobić dla odbudowy Warszawy? Warszawa dziś pracująca". — Jestem prawie pewna, że w każdym środowisku znajdą się jakieś materiały, które będziemy mogli zużytkować na lekcji i w pracach pulsujących życiem wyłowić niejeden przejaw młodocianych zdolności, czy oryginalności pomysłów. Może dobre prace wejdą do numeru gazetki szkolnej poświęconego Warszawie? Bo Warszawa potencjonalnie tkwi w duszach młodzieży, a treść z nią związana wypowiada się różnorodnie, jak dowiodły tego oryginalne, bogate rysunki dziecięce zgrupowane w „Przekroju".

Z tegorocznej pracy w Łodzi mogę przytoczyć trzy ciekawe przykłady. W listopadzie kl. I i III pisały wypracowanie na temat: „Na cmentarzu w dzień zaduszny". Uczeń klasy pierwszej w dziecinny sposób opowiedział, że groby wszystkich bliskich ma na Powązkach, a ponieważ nie mógł pojechać do Warszawy, poszedł sam na jeden z łódzkich cmentarzy i pierwszy opuszczony grób ozdobił zapaloną świeczką, przypuszczając, że ktoś zrobił to samo na mogile jego ojca. Trzecioklasista zaś, który o zmroku od strony Woli wjeżdżał do Warszawy 1 listopada, przedstawił ulice i ruiny domów z płonącymi na grobach lub miejscach egzekucji światłami jako wielkie cmentarzysko i w słowach nacechowanych wzruszeniem i odczuciem niezwykłego obrazu zawarł swe zaduszkowe przeżycia.

Pierwsza licealna po powrocie z Warszawy i bytności na „Lilli Wenedzie" napisała (zgodnie z życzeniem dyrekcji teatru) swe wrażenia w formie sprawozdań. Fragment jednego z nich wydaje mi się nie tylko ciekawy psychologicznie, ale wprost jest żywą, bezpośrednią odpowiedzią na moje zamierzenia: „Zanim poszliśmy do teatru, chodziliśmy kilka godzin po gruzach miasta. Jestem warszawianką i przeżyłam z Warszawą razem ciężkie momenty w r. 1939 i podczas powstania. Toteż w ciszy ruin Starego Miasta, wśród kikutów okaleczonych drzew Saskiego Ogrodu odżyły w moich wspomnieniach te wszystkie chwile. Ale mówię to tylko po to, żeby wyjaśnić, że patrzałam na „Lillę Wenedę" innymi oczyma, niż gdyby to miało miejsce tutaj, w Łodzi. Dziwny nastrój, któremu podległam, sprawił, że podchodziłam do tej sztuki z jakimś uczuciem nieufności i wyższości. Cóż, myślałam, może mi dać ten poetyczny dramat osnuty na fantazji, tu, gdzie każda cegła pamięta dramat świeży i prawdziwy, gdzie prawdziwa krew wsiąkała w bruki, gdzie prawdziwi bohaterowie leżą pod gruzami. Z takm usposobieniem weszłam do teatru, lecz dopiero w czasie trwania widowiska zrozumiałam. Zrozumiałam jego związek z rzeczywistością i za ten błysk świadomości czuję do dziś wdzięczność".

Problem Warszawy w realizacji nie może mieć szat rocznic, uroczystych obchodów, szumnych, nudnych akademii. Z istoty swej i rozmiarów nadaje się do dogłębnego przeżycia i obudzenia poważnych refleksji.

RECENZJE

Jadwiga Dańcewiczowa: ĆWICZENIA I WIADOMOŚCI GRAMATYCZNE DLA V KLASY SZKOŁY POWSZECHNEJ — PZWS.

Jest to pierwszy podręcznik gramatyki oparty o nowy program szkoły ośmioletniej. Rozległa praktyka, samodzielne zdobycze metodyczne, głęboka znajomość umysłowości dziecka pozwoliła autorce dać prawdziwie wykończoną całość, ogarniającą wszystkie zagadnienia językowe, z którymi zetknie się młodzież w klasach od III do V. W książeczce tej najbardziej zachwyca proste podejście do trudnych zjawisk językowych, tak proste, że nieraz ogarnia nas zdumienie. Nauczyciel, który pójdzie drogą, wskazaną przez Dańcewiczową, może bez wielkiego wysiłku doprowadzić ucznia do zrozumienia najbardziej złożonego zagadnienia.

Metoda. Program klas od III do V zaznacza wyraźnie charakter nauczania gramatyki na tym poziomie już przez podanie nagłówka: „Ćwiczenia gramatyczne". Chodzi więc o zwracanie uwagi ucznia na pewne zjawiska językowe, zaopatrzenie jego czujności w obserwowaniu form językowych i na tym podkładzie tworzenie pewnej skromnej wiedzy o języku. Każda klasa tworzy coraz grubszy podkład, a klasa V zbiera wyniki tych wiadamości powoli nabytych, tak by od klasy VI począwszy można rozpocząć elementarny kurs gramatyki współczesnego języka polskiego. Tak zrozumiała Dańczewiczowa program i w swoim podręczniku starała się przez odpowiednie ćwiczenia wybadać grubość podkładu, silnie oprzeć się na wiadomościach z klas poprzednich, pogłębić je i ująć tę skromną wiedzę w pewne bardzo proste formułki. Przy opracowaniu każdego zjawiska mamy pierwsze ćwiczenia próbujące grunt pod nogami: czy dziecko zna to zjawisko, o którym powinna była być mowa w klasie poprzedniej i czy je potrafi nazwać. Nauczyciel przy pomocy tych ćwiczeń będzie miał możność wyczuć to i jeżeli dziecko zna je, a nie umie nazwać, nauczyciel je nazwie, jeżeli dziecko stanie wobec zagadnienia bezradne, nauczyciel na tych ćwiczeniach objaśni je. Potem następują ćwiczenia utrwalające, a na końcu proste sformułowanie wiadomości zdobytej czy odświeżonej.

Część szczegółowa. Zdanie. W zakresie składni posiada program jedną słabą stronę, która powoduje złe skutki w rozwiązaniu metodycznym. Program III klasy mówi o wyodrębnianiu w zdaniu pojedynczym grupy podmiotu i grupy orzeczenia (str. 32), a w uwagach (str. 38) czytamy: Należy wprowadzić jedynie termin „podmiot" i „orzeczenie", a nie „grupa podmiotu" i „grupa orzeczenia". Te ostatnie terminy użyte są w programie tylko dla poinformowania nauczyciela, że idzie tu o podmiot i orzeczenie rozwinięte jako całość. W klasie IV czytamy coś innego (str. 44): „Praktyczne rozpoznawanie podmiotu rozwiniętego, orzeczenia rozwiniętego, podmiotu zasadniczego, orzeczenia zasadniczego (bez definicji, lecz z użyciem właściwego terminu)". Tu już jesteśmy w zupełnej sprzeczności z kl. III, bo jeśli grupa podmiotu, to w obrębie tej grupy potem należy odróżnić podmiot i określenia, a nie podmiot zasadniczy i rozwinięty. Dańczewiczowa wybrnęła z tych nieścisłości bardzo szczęśliwie i przeprowadziła konsekwentnie rozbiór zdania pojedynczego, ale właśnie na jej rozwiązaniu możemy się naocznie przekonać, jaka to droga długa i skomplikowana: 1. wskazanie na przykładzie zdania nierozwiniętego i zdania rozwiniętego podmiotu i orzeczenia (w pierwszym przypadku podmiotu i orzeczenia nierozwiniętego,

w drugim rozwiniętego) str. 6i, czyli wprowadzenie pojęcia: podmiot, orzeczenie. 2. Wyróżnienie podmiotu rozwiniętego i nierozwiniętego, orzeczenia rozwiniętego i nierozwiniętego. 3. Wyróżnienie w podmiocie i orzeczeniu rozwiniętym podmiotu i orzeczenia zasadniczego. 4. Zaznajomienie z określeniami, jako tymi częściami mowy, które pozostały po odrzuceniu podmiotu i orzeczenia zasadniczego. Czyż nie prostsza jest droga prof. Klemensiewicza w „Gramatyce współczesnej polszczyzny kulturalnej". 1. Wskazanie na przykładzie zdania nierozwiniętego podmiotu i orzeczenia. 2. Przez rozwinięcie zdania wskazanie określeń oraz zaznajomienie ze zdaniem rozwiniętym w przeciwieństwie do poprzedniego zdania nierozwiniętego.

W związku z wyborem drogi żmudnej w myśl programu i u Dańcewiczowej wkradły się pewne nieścisłości, jak na str. 8: „Podmiot wyrażony jednym wyrazem (w tekście przez pomyłkę — zdaniem) nazywamy podmiotem nierozwiniętym, podobnie orzeczenie, wyrażone jednym wyrazem — orzeczeniem nierozwiniętym. A co będzie z orzeczeniem imiennym, złożonym z łącznika i orzecznika? Przypomniała sobie to autorka i nieco niżej pisze: „Najważniejszy, zasadniczy wyraz lub d w a w y r a z y w orzeczeniu rozwiniętym nazywamy orzeczeniem zasadniczym. Z obowiąku sugerowania dzieciom dwuczłonowości zdania, wynika ćwiczenie 19 na str. 8, w którym nie uda się dziecku rozłożyć zdań na podmiot i orzeczenie bez zmiany szyku wyrazów, a przecież to mu nie przyjdzie do głowy i będzie się mozolić nadaremnie.

Drugą wątpliwość budzi rozwiązanie metodyczne rozróżnienia zdania pojedynczego, a potem i złożonego. J. Dańczewiczowa pokazuje najpierw trzy zdania pojedyncze, a potem łączy je w zdanie złożone. Nie jest to bardzo szczęśliwie pomyślane, należy przeciwstawić zdanie pojedyncze zdaniu złożonemu, a nie trzy zdania jednemu zdaniu. Autorka powtarza ten środek parokrotnie (ćwiczenie 45, 46, 47), (w tym ostatnim trudno zrozumieć ostatnie pytanie). Mamy przecież inne sposoby: wyjść od zdania pojedyńczego i przez dodanie drugiego zdania pojedyńczego (wzbogacenie treści zdania) wskazanie zdania złożonego. Albo jeszcze lepszy chwyt metodyczny — podać bogato rozwinięte zdanie pojedyńcze i przekształcać je w zdanie złożone, rozwijając coraz to inną część zdania w całe zdanie pojedyncze.

W dziedzinie składni jeszcze jedno małe niedociągnięcie: polecenie stawiania wykrzyknika po zdaniu rozkazującym (str. 5) wbrew uwadze programu (str. 13) w odniesienium do klasy III: „Wbrew powszechnej u dzieci skłonności do nadużywania wykrzyknika po wszystkich zdaniach rozkazujących, trzeba użycie wykrzyknika ograniczyć do tych jedynie wypadków, kiedy zdanie ma charakter wykrzyknikowy."

F l e k s j a. Wbrew stałej swojej linii upraszczania zagadnień w jednym wypadku J. Dańcewiczowa poszła żmudną drogą zupełnie niepotrzebnię i zeszła jeśli nie na manowce, to w każdym razie na ścieżki boczne od dobrze utartego gościńca. To przy zagadnieniu rodzajów. Dlaczego objaśnia oddzielnie rodzaj rzeczowników żywotnych i nieżywotnych (str. 22 i 23). Po co to skomplikowanie, wszak zagadnienia rodaju naturalnego i gramatycznego nie ma obowiązku na tym poziomie wprowadzać, po co więc zwracać na to uwagę dziecka? Dlaczego określa rodzaj przymiotników w takiej zawiłej formie zdaniowej (str. 23), zamiast powiedzieć po prostu, że przymiotniki mogą występować w trzech rodzajach, zależnie od rzeczownika, który określają i wtedy przybierają końcówki. Natomiast zupełnie autorka przemilcza formę liczby mnogiej przymiotników oraz zaimków i liczebników. To jest zagadnienie poważne, trudne do przedstawienia na tym poziomie, ale na które w sposób najprostszy, tak jak Dańczewiczowa świetnie to potrafi, zwrócić uwagę dziecka trzeba.

Za daleko posunęła autorka swoje rozważania nad imiesłowem. Należałoby w ogóle się zastanowić, czy wyróżnianie na tym poziomie imiesłowu przymiotnikowego i przysłówkowego jest konieczne, tak, jak to nakazuje program. Tymczasem autorka mówi dodatkowo o czynności współczesnej i uprzedniej oraz zwraca uwagę na budowę tych imiesłowów (zakończenie -szy, czy raczej -łszy?).

Odnośnie do fleksji jeszcze jedna uwaga: ćwiczenia powinny mieć charakter praktyczny. Powinny wdrażać młodzież do prawidłowego używania poszczególnych form w mowie i piśmie. Stąd ważną rzeczą byłoby zwrócenie uwagi na narzędnik -em rzeczownika, a -ym, -imi w liczbie mnogiej. Praktyka uczy, że młodzież nie zna wszystkich form zaimków, a gdy się z nimi spotka w tekście, nie zdaje sobie sprawy, co to za forma i skąd pochodzi, dlatego właśnie przy przerabianiu fleksji na tym poziomie byłoby to bardzo wskazane. W klasach wyższych już na to miejsca nie będzie.

G ł o s o w n i a. Tu jedno tylko zastrzeżenie — za mało poświęcono miejsca omówieniu akcentu. Należało zaznajomić młodzież ze stałym akcentem w języku polskim, a zjawisko przerzucania akcentu na trzecią sylabę wyraźnie nazwać odstępstwem od zasady. Podać więcej przykładów tych odstępstw i więcej ćwiczeń.

Czy potrzebnie omówiono upodobnienie śródwyrazowe pod względem dźwięczności???

— — — — — — — — — — — —

Uwagi powyższe w niczym nie zmniejszają wartości dydaktycznej podręcznika J. Dańcewiczowej. Będzie on w naszym dorobku podręcznikowym pozycją pierwszorzędną. Nauczycielstwu odda walną pomoc w realizowaniu nowego programu, a młodzieży w zdobyciu wiedzy o języku ojczystym.

Janina Żlabowa.

Ż y c z y ń s k i H e n r y k: KSZTAŁCENIE ZDOLNOŚCI PISARSKICH, PSYCHOLOGICZNYCH I LITERACKICH. *(Metodyka wypracowań pisemnych i technika pisarska).* Część I — Sztuka pisania, Wrocław 1946.

Jest to pierwszy tomik z zapowiedzianego przez „Wydawnictwo Pism Henryka Życzyńskiego" pełnego wydania prac zasłużonego profesora lubelskiego. W związku z tą zapowiedzią konieczne są pewne uwagi o samym wydawnictwie.

Pierwszy tomik wzbudza nieufność już swoją stroną zewnętrzną. Mniej może razi wadliwy układ strony tytułowej (drobny druk przy tytule ogólnym, duży — przy podtytule części I), niż bardzo pretensjonalny znak wydawnictwa zajmujący dosłownie pół strony; drewniany Pegaz wraz z przyczepionym do niego kałamarzem z gęsim piórem skaczący gwałtownie na otwartą książkę — to wygląda nieco straganiarsko.

Nieufność zmienia się w niesmak po przeczytaniu trzech przedmów wydawcy. Irytują one zarówno brakiem głębszego sensu, jak i nie licującym z powagą, do której wydawnictwo ma aspiracje, reklamiarstwem.

Dowiadujemy się np., że „zahamowanie rozwoju piśmiennictwa polskiego oraz obniżenie poziomu kulturalnego języka ogółu społeczeństwa" — to skutek braku od dłuższego czasu na rynku księgarskim podręczników metodycznych (str. 2). Pierwszy tomik Pism Życzyńskiego, „Kompedium Uniwersalne" (?), „najlepszy polski podręcznik metodyczny", który powinien przeczytać każdy, „kogo interesują mniej lub głębiej zagadnienia pisarstwa, psychologii lub literatury", ma być objawieniem, od którego poziom kultury piśmienniczej w Polsce nagle skoczy o kilka stopni. Zaczekajmy cierpliwie na trzeci tomik („Analiza literacka"), gdzie „stanowisko autora zgadza się

z duchem badań nowoczesnych, które w wielkiej sztuce szukają głównie postawy wobec życia i poglądu na świat" (-!), a odżyje „w wolnej i niepodległej Polsce kult piękna", bo w tomiku tym autorowi chodzi m. in. „o pogłębienie kultury estetycznej narodu" (druga strona okładki).

Reklamiarstwo powtarza się i przy końcu książki, przy czym jej układ graficzny jest niechlujny, że np. na str. 61 tekst Życzyńskiego, errata do strony 41 (dlaczego nie do całej książki, w której korekta jest niedbała?) i reklamowe uwagi wydawcy nie są od siebie oddzielone choćby jednowierszowym odstępem.

Źle to wszystko świadczy o szacunku wydawcy dla pracy i nazwiska Życzyńskiego, bo tego rodzaju reklama zawsze poniża. A już lansowanie Życzyńskiego do wysokości niezastąpionego nauczyciela narodu jest, delikatnie mówiąc, przesadą, od której skromny za życia autor z pewnością odwróciłby się ze wstrętem.

Ale to jeszcze nie wszystko. W tekście autorskim Życzyńskiego wydawca umieszcza jakieś „uwagi i dopiski korektora", które w sposób nie mający precedensu w poważnych wydawnictwach uzupełniają, a często ośmieszają książkę. Dla przykładu: na str. 47 Życzyński wylicza rodzaje rozmów (charakterystyczna, dramatyczna, dydaktyczna), a korektor dodaje od siebie punkt czwarty: „rozmowa małżeńska, zabijająca pewne myśli i poglądy (rozmowa żony z mężem), uważana często za monolog". Tego rodzaju dowcipy w książce naukowej — to sprawa, którą powinny zająć się towarzystwa naukowo-literackie. Życzyński wart jest obrony przed niepoczytalnymi wybrykami wydawcy czy korektora!

Wydawnictwo zwraca się do czytelników z prośbą o nadsyłanie życzeń, co do kolejności wydawania prac Życzyńskiego. Sądzę, że odpowiedź może być tylko jedna: jeśli dalsze tomiki mają być wydawane tak jak pierwszy, to niech się lepiej wcale nie ukazują.

A w ogóle czy jest celowe wydawanie wszystkich prac Życzyńskiego, z których większość była już wydawana? Nie wszystkie one są równej wartości, wiele z nich ma dziś już tylko historyczne znaczenie, a wszystkie w sumie nie stanowią tak rewelacyjnej pozycji w naszej nauce o literaturze, by potrzebne było coś w rodzaju pomnikowego wydania. Można co najwyżej wznowić niektóre rzeczy wartościowe.

Należało także rozważyć głębiej, czy była potrzeba wydania omawianej „Sztuki pisania", która jest popularnym i dosyć przestarzałym podręcznikiem metodyki wypracowań piśmiennych w wyższych klasach szkoły powszechnej.

Przy dzisiejszym stanie wiedzy o literaturze razić musi każdego polonistę brak jakiegokolwiek podkładu filozoficznego w rozważaniach Życzyńskiego tyczących się stylistyki, w naiwnych definicjach całego szeregu pojęć z teorii literatury (dla przykładu: „Jeśli porównanie wykryje więcej podobieństw niż różnic, nazywa się paralelą; jeśli zaś różnice przeważają nad podobieństwem, nazywa się kontrastem" — str. 43), w operowaniu przeciwstawieniem treści i formy, przy czym formę autor utożsamia ze stylem (ale nie zawsze!), a styl ze stroną językową (też nie zawsze!). Nawet laik dojrzy nieporozumienie w założeniu Życzyńskiego, że „język mówiony" jest czymś różnym od „języka pisanego", „na który składa się system znaków wzrokowych, które się wiążą z sobą w myśl zasad ortografii i interpunkcji", i że ten język pisany „na ogół jest bogatszy, staranniejszy, pilniejszy, niż mówiony" (str. 5). W jedno tu się pomieszały i wartość znaczeniowa zdań i ozdobność stylu i różnica między dźwiękiem słowa mówionego a jego obrazem wzrokowym na piśmie...

Niezbyt głębokie są też uwagi z dziedziny psychologii ucznia. Kto np. zgodzi się na zdanie, że „jeżeli zaś (uczniowie) zaczynają nawet pisać wiele z własnej woli,

wówczas mamy w tym dowód, że ich zdolności pisarskie zbliżają się do tego, co się nazywa talentem literackim" (str. 8). Krótko mówiąc — literacka Arkadia bez grafomanów!

Niewątpliwą wartość mają natomiast niektóre praktyczne wskazówki Życzyńskiego, tylko że trzeba je krytycznie rozważać każdą oddzielnie, by nie wracać do pewnych zarzuconych już metod, (jak np. rygorystyczne traktowanie planów prac piśmiennych, albo zalecenie, by nauczyciel nie poprawiał błędów, tylko zaznaczał je za pomocą odpowiedniego systemu znaków).

Cenne są wskazówki Życzyńskiego na temat rodzajów wypracowań i metod stopniowego ich wprowadzania; ciekawe uwagi w związku ze sprawą wyrabiania samodzielności ucznia przy pisaniu, nie do pogardzenia są i niektóre spostrzeżenia o stylu wypracowań. W ogóle młody nauczyciel znajdzie tu dużo wartościowego dla siebie materiału, byleby go przemyślał krytycznie i samodzielnie, bo w przeciwnym razie mógłby wpaść w największe niebezpieczeństwo, które mimo częstych zastrzeżeń Życzyńskiego, wieje z kart jego książki, a mianowicie w pedanterię i rygoryzm zabijające samodzielność ucznia. Niebezpieczeństwo to grozi szczególnie w rozdziałach poświęconych planom wypracowań, a przede wszystkim w doborze tematów prac piśmiennych, wśród których nie ma ani jednego tematu ramowego. Autor wciąż podkreśla słuszną zasadę, że uczeń winien pisać o tym, co przeżywa, co go interesuje i porywa, ale chyba nie odpowiadają temu dezyderatowi szablonowe tematy w rodzaju: „Pierwszy śnieg", „Jak spędziłem niedzielę", lub „Historia kartki papieru", tym bardziej, że plan i materiał rzeczowy tych wypracowań ma być przed ich napisaniem ustalony w klasie.

Mimo więc szacunku dla pamięci Życzyńskiego nie możemy uznać omawianej książki za „najlepszy polski podręcznik metodyczny".

E. Sawrymowicz.

1. Juliusz Kleiner: OGNIEM I MIECZEM Henryka Sienkiewicza. Wydawnictwo „Lamusa". Charakterystyki literackie. Zeszyt Nr 2. Lublin 1946 r. Str. 32.

2. Juliusz Kleiner: POTOP Henryka Sienkiewicza. Wydawnictwo „Lamusa". Charakterystyki literackie. Zeszyt Nr 4. Lublin 1946 r. Str. 32.

Dwie małe książeczki prof. Kleinera, wydane w cyklu popularnych charakterystyk literackich „Lamusa" w Lublinie, ukazują nam jeden z zasadniczych rysów jego postawy naukowej — *zdolność syntezy.* Na niewielu stronicach maleńkiego formatu dał Kleiner miniaturową monografię dwóch zasadniczych części Trylogii. Świadomie zamierzony cel popularyzatorski, wytknięty przez rodzaj wydawnictwa, nie obniżył rangi rozważań wielkiego uczonego.

Prof. Kleiner łączy w omawianych „charakterystykach literackich" (tak jak w całej swej bogatej pracy naukowej, której czterdziestolecie obchodziliśmy w br.) *wrażliwość estetyczną z głęboką wiedzą;* nie unika wartościowania, ale zawsze oparte jest ono na fundamencie uzasadnionych sądów i faktów. I tak np. pozytywna, nawet entuzjastyczna ocena *Ogniem i mieczem* („...podniósł powieść na poziom eposu narodu... nigdy chyba tak nie została przelana w nurt powieści dynamika kataklizmu dziejowego") ma swoje korzenie we wnikliwych, treściwych rozważaniach w takich częściach rozprawki, jak *Dynamika historii, Artyzm, Ogniem i mieczem wobec prawdy historycznej;* podobnie i odmienna ocena *Potopu* („Nie ma w *Potopie* jak w *Ogniem*

i mieczem przelania dynamiki dziejowej w nurt powieści") oparta jest na trafnych spostrzeżeniach poprzednich, szczególnie w części pt. *Stosunek warstwy romansowej i historycznej.*

W sugestywnych i skondensowanych stwierdzeniach ukazuje Kleiner dzieło literackie Sienkiewicza na tle epoki, a jednocześnie podkreśla jego wartości artystyczno-rodzajowe („*Ogniem i mieczem* jest wielką powieścią historyczną, ale jest także wspaniałą baśnią dla dorosłych").

Jeżeli zaś pojmiemy Trylogię jako baśń, na plan dalszy usuną się momenty krytyczno-rewizjonistyczne w rodzaju tych, jakie akcentował S. Brzozowski. Kleiner wspomina o niedostatkach postawy społecznej Sienkiewicza, ale jednocześnie podkreśla prawo artysty do przekształcania rzeczywistości historycznej: „poezja ma jednak prawo modyfikowania dziejów i ma prawo tworzenia legendy".

Wspominamy o tych drobiazgach literackich prof. Kleinera na łamach „Polonisty", bo obie maleńkie książeczki w naszej pracy szkolnej mogą stać się bardzo pożyteczne przy wprowadzaniu młodzieży w zagadnienie literackiej rozprawy. Pociągają one jasną i wnikliwą syntezą, ujęciem popularnym w najszlachetniejszym wydźwięku

J. Z. Jakubowski.

KRONIKA

1. KURS DLA POLONISTÓW

W czasie od 4 do 17 lipca br. odbył się w Rudzie Pabianickiej pod Łodzią kurs centralny dla polonistów. Wzięło w nim udział 120 nauczycieli (głównie szkoły podstawowej) z całej Polski. Program kursu przedstawiał się następująco:

A. Część ogólna

Nauki humanistyczne w aspekcie współczesności — Stefan Żółkiewski
Etapy realizacji reformy szkolnej — Żanna Kormanowa
Ideowe założenia szkoły podstawowej — Teofil Wojeński

B. Część szczegółowa

Cele nauczania języka polskiego — Henryk Szipper
Literatura dziecięca — Maria Gutry
Czytanie w kl. I—V — Józefa Rytlowa
Czytanie w kl. VI—VIII — Henryk Szipper
Podstawowe wiadomości z nauki o literaturze — Eugenia Krassowska
Ogólna wiedza o książce i zasadach pracy umysłowej — Hanna Puczyńska-Wentlandtowa
Gramatyka — Jadwiga Dańcewiczowa
Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu — Juliusz Saloni
Ortografia i ortofonia — Zygmunt Parnowski
Bibliografia — Witold Kochański

2. Z DZIAŁALNOŚCI OGNISK METODYCZNYCH

Rozporządzamy dotychczas materiałem sprawozdawczym z działalności Ogniska Metodycznego Polonistów w Łodzi. Ponawiamy prośbę o nadsyłanie materiału sprawozdawczego z innych ośrodków.

Ognisko łódzkie w drugim półroczu r. szk. 1945/46 poświęciło dwie konferencje sprawie teorii literatury. Prof. U. Ł. dr S. Skwarczyńska wygłosiła dwie prelekcje (dnia 20 i 27 marca br.) na temat „Nowsze kierunki w badaniach literackich".

Ostatnia konferencja w Ognisku (dnia 15 maja br.) została poświęcona Prusowi. Program konferencji był następujący: a) lekcja koleżeńska w kl. I gimn. („Antek") — S. Wyrębski, b) odczyt prof. U. Ł. dra S. Adamczewskiego pt. „Półwiecze „Faraona":

Obok działających już w pierwszym półroczu bieżącego roku szkolnego Podognisk w Piotrkowie i Skierniewicach powstało nowe Podognisko w Łowiczu (kierowniczką jest H. Jastrzębska). Program pierwszej konferencji (dnia 15 kwietnia br.): a) lekcja w kl. I gimn. — aktualizacja „Krzyżaków" — M. Domańska, b) lekcja w kl. I gimn. — nauka o języku, etymologia wyrazu „bydło" — S. Gogolewski, c) referat — instrukcja w sprawie nauczania języka polskiego w gimnazjum i liceum — J. Jakubowski.

3. NOWE PODRĘCZNIKI

Podręczniki i wydawnictwa szkolne w zakresie języka polskiego, zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty do dnia 15 maja 1946 roku

A. *PODRĘCZNIKI DLA UCZNIA*

1. *Elementarze*

Falski: Elementarz dla szkół wiejskich, PZWS.
Falski: Elementarz dla szkół miejskich, PZWS.
Falski: Zadania elementarzowe dla uczniów szkół miejskich (6 zeszytów), PZWS.
Falski: Zadania elementarzowe dla uczniów szkół wiejskich, PZWS.
Kot St. W.: Elementarz dla szkół miejskich i wiejskich, „Nasza Księgarnia".

2. *Czytanki dla szkoły podstawowej*

Baczyńska, Kowalczewska, Wojciechowska: Wśród dzieci, dla kl. II szk. podst., PZWS.
Rytlowa, Piorunowa, Lewandowski: Wspólnymi siłami, dla kl. III szk. podst., PZWS.
Zarembina, Ożogowska, Batorowicz: Czytanki dla kl. II szk. podst. (w druku), Gebethner i Wolff.
Broniewska: W nowej szkole, dla kl. IV szk. podst., PZWS.
Dobraniecki, Kotarbińska, Brzezińska: Czytanka na kl. IV (w druku), „Nasza Księgarnia".
Lausz, Staszewski, Zwierzchowska-Ferencowa: O świcie, dla kl. V, PZWS.
Szipper, Wojeński: Ku lepszej przyszłości, podręcznik pomocniczy dla wyższych klas szkoły podstawowej i kursów dla dorosłych, wyd. II, PZWS.
Kreczmar, Saloni: Nad poziomy, podręcznik pomocniczy dla kl. VI (w druku), „Nasza Księgarnia".
Kreczmar, Saloni: Na przełomie, podręcznik pomocniczy dla kl. VII (w druku) „Nasza Księgarnia".

3. *Ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne*

Baczyńska, Oderfeldówna: Patrzę i opisuję, podręcznik do ćwiczeń ortografii i gram. w kl. II szk. podst., „Nasza Księgarnia".

Rytlowa: Nauka pisania. (Ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i przygotowanie do wypracowań) dla kl. III szk podst., PZWS.

Derwiszówna, Parnowski: Pisownia dla kl III szk. podst., Gebethner i Wolff.
Rytlowa: Nauka pisania (jak wyżej) dla kl. IV szk. podst., PZWS.
Derwiszówna, Parnowski: Pisownia dla kl. IV szk. podst., Gebethner i Wolff.
Chwalińska, Rytlowa, Wierzchowska: Nauka pisania. (Ćwiczenia ortograficzne, słowniczek, przygotowanie do wypracowań) dla kl. V szk. podst.

Dańcewiczowa: Ćwiczenia i wiadomości gramatyczne dla kl. V szk. podst., PZWS.
Wieczorkiewicz: Ćwiczenia ortograficzne dla kl. VI szk. podst. (w druku), PZWS.
Klemensiewicz, Żlabowa: Nasz język, podręcznik gramatyki dla kl. VI szk. podst. (w druku), PZWS.

Klemensiewicz: Język polski, dla kl. III gimn. (nowe wydanie w druku), Książnica-Atlas.

4. *Słowniki*

Śliwiński, Hełczyński: Słowniczek ortograficzny dla kl. V—VII szk. podst. (nowe wydanie w druku).

Wieczorkiewicz: Mały słowniczek ortograficzny dla szk. podst., PZWS.

5. *Podręczniki języka polskiego dla Ziem Odzyskanych*

Kasztelowicz, Madeja: Mówimy po polsku. PZWS.

6. *Podręczniki dla liceów*

Wojeński: Historia literatury polskiej (w druku), Spółdz. „Wiedza".

7. *Lektura uzupełniająca i książki zalecone do bibliotek*

Bigay-Mianowska: Robinzon Kruzoe (według Daniela Defoe), wyd. St. Kamiński, Kraków — lektura uzupełniająca od kl. V szk. podst.

London: Zew krwi, wyd. Kuthana w Warszawie — lektura uzupełniająca od kl. V szk. podst.

Parandowski: Przygody Odysseusza (nowe wydanie w druku) — lektura uzupełniająca, od kl. VI szk. podst., wyd. Trzaska, Evert i Michalski.

Tenże: Wojna trojańska (nowe wydanie w druku) — lektura uzupełniająca od kl. VI szk. podst., wyd. Trzaska, Evert i Michalski.

Konarski: Krzywe koło, wyd. „Naszej Księgarni" — do bibliotek od kl. VI szk. podst.
Kawecka-Gryczowa: Zarys dziejów piśmiennictwa polskiego w Prusach Wschodnich (w druku), PZWS — do bibliotek licealnych.

Łempicki: Słowo o Grunwaldzie, wyd. „Czytelnika" — do bibliotek gimnazjalnych.
Mickiewicz: Pan Tadeusz, opr. T. Pini, wyd. „Parnas Polski" (nowe wydanie w druku) — dla szkół średnich.

Mickiewicz: Pan Tadeusz, opr. J. N. Miller, PZWS (w druku).
Mickiewicz: Dzieła poetyckie, opr. T. Pini, wyd. „Parnas Polski" (nowe wydanie w druku) — dla szkół średnich.

B. *KSIĄŻKI DLA NAUCZYCIELI*

Budzyk: Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej, PZWS.

Derwiszówna, Parnowski: Pisownia dla kl. III szk. podst. — podręcznik dla nauczycieli, Gebethner i Wolff.

Derwiszówna, Parnowski: Pisownia dla kl. IV szk. podst. — podręcznik dla nauczycieli, Gebethner i Wolff (w druku).

Falski: Wskazówki metodyczne do elementarza dla szkół miejskich, PZWS.

Falski: Wskazówki metodyczne do elementarza dla szkół wiejskich, PZWS.

Falski: Uwagi metodyczne do zadań elementarzowych dla szkół miejskich i wiejskich, PZWS.

Kawecka-Gryczowa: Zarys dziejów piśmiennictwa polskiego w Prusach Wschodnich (w druku), PZWS — dla bibliotek nauczycielskich.

Klemensiewicz: Język polski dla kl. IV gimn. (nowe wydanie w druku), Książnica-Atlas.

Rytlowa: Ćwiczenia słownikowe w szkole podstawowej (nowe wydanie w druku) — „Nasza Księgarnia".

GŁOSY PRASY O NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO

LITERATURA POLSKA W LICEUM

Taki tytuł nosi artykuł *Mieczysława Piszczkowskiego* (Tygodnik Powszechny Nr 31 omawiający dawny program liceum. Zdaniem autora, program kładł „jednostronny nacisk na problemy ideowe oderwane od tła dziejowego i na zagadnienia ideowo-kulturalne", za mało uwzględniając ciągłość historyczną, związek z strukturą społeczną i osobowością twórców. „Jednostronnie kulturalistyczny" program z 1937 r. należy zmienić, a przy układaniu nowego programu wysuwa Piszczkowski następujące wytyczne: uwzględnić ciągłość historyczną w rozwoju literatury polskiej, „związek dzieł literackich ze strukturą socjalną narodu i „uwydatnienie zagadnień etycznych i estetycznych w dziełach literackich". Autor uważa również za konieczne wysuwanie „demokratycznej tematyki socjalnej" w oparciu o sięgnięcie do pism Worcella, H. Kamińskiego, Dembowskiego, Witkiewicza, jak również Kalinki, Libelta i Szczepanowskiego. Uważa jednak, że byłoby niecelowe „przeładować program socjologizowaniem i publicystyką".

Piszczkowskiemu odpowiedział *Roman Ingarden („W sprawie tzw. „fenomenologii" i programu liceum"* — Tyg. Powszechny Nr 33) prostując twierdzenie, jakoby program z 1937 r. wyrósł z fenomenologizmu. Najciekawsze są końcowe „uwagi pozytywne" Ingardena. Nie „miesza się" on do treści nauczania literatury, ale co do sposobu i celu nauczania wysuwa trzy zasady. Cytujemy w całości:

„1. Pierwszym, choć nie głównym, celem nauczania literatury jest nauczyć młodych ludzi dobrze czytać, dobrze, to znaczy, żeby czytali z należytym zrozumieniem i wyczytywali w dziele to, co w nim rzeczywiście napisane, a nie wkładali w tekst tego, czego w nim nie ma, ani w nim nie przeoczali tego, co w nim występuje.

2. Należy unikać, o ile możności, omawiania dzieł, których uczeń sam choćby w wyjątkach nie czytał, zwłaszcza jeżeli i nauczyciel ich sam nie czytał, a jedynie po-

wtarza różne, często z X-ej ręki czerpane informacje. Należy ograniczyć do minimum pośrednią informację, wzmóc zaś, o ile możności, bezpośrednią percepcję dzieła sztuki literackiej i wyrobić w uczniu smak artystyczny. To można uzyskać jedynie przez bezpośrednie oddziaływanie dziełem na ucznia, a nie przez omawianie tzw. zagadnień estetycznych, które są zbyt trudne w szkole średniej.

3. Należy uczniowi zabronić (i usilnie go od tego oduczać, jeżeli już nabrał tego złego nałogu), żeby mówił lub pisał cokolwiek o dziełach, których sam nie czytał. Bo do czego prowadzi niestosowanie się do tej zasady — to wiadomo".

W okresie, kiedy instrukcja w sprawie nauczania języka polskiego w liceum wysuwa zasadę systematycznego kursu historii literatury, uwagi autora książki „O poznaniu dzieła literackiego" wydają się szczególnie cenne. W praktyce chodzi o to, aby polonista nie wpadł w stare błędy, aby nie pojął swej pracy jako ogólnikowego zaznajomienia ucznia z poszczególnymi epokami kultury i pewną ilością nazwisk i tytułów, aby pamiętał przede wszystkim o bezpośrednim zetknięciu młodzieży z dziełem literackim. Postulat instrukcji — zapoznania z ciągłością naszej literatury i kultury — nasuwa jednak dość często konieczność owej „pośredniej informacji". Trzeba to wyraźnie powiedzieć — i nauczyciel i uczeń powinni sobie jasno zdawać sprawę, że czerpią często z „którejś" ręki, chodzi jednak o to, aby powołać się zawsze na źródło. Przemilczanie tych źródeł — to właśnie nieuczciwość intelektualna. Umiejętne postawienie sprawy kryje w sobie wyraźny aspekt wychowawczy — uczy szacunku dla osiągnięć cudzych badań, nie hoduje tych częstych w Polsce „ludzi z drzwiami na plecach", o których pisał Karol Irzykowski.

— — — — — — — — — — — —

Interesujące wspomnienia o pracy polonistycznej we Lwowie w latach 1939—1941 ogłosił Henryk Szipper. (*Polski Piemont Kulturalny* — Kuźnica Nr Nr 14, 15 br.). Jest to cenny przyczynek do historii życia kulturalnego w latach wojny. Byłoby bardzo pożądane, aby ktoś z grupy polonistów, wspomnianych przez Szippera, zebrał specjalne doświadczenia dydaktyczne tych lat w osobnej pracy.

Przegląd prasy pedagogicznej rosyjskiej i angielskiej podamy w numerze następnym.

*

OD REDAKCJI

Książki do recenzji należy nadsyłać w dwóch egzemplarzach pod adresem: Redakcja „Polonisty", Łódź, Bednarska 24 m. 70.

Prenumeraty należy wpłacać pod adresem Administracji: Łódź, Piotrkowska 123 — PZWS.

*

CZASOPISMA NADESŁANE

Głos Nauczycielski, centralny organ Zw. Nauczycielstwa Polskiego, nr nr 1—6, r. 1945 i nr nr 1—12, r. 1946.

Tłoczono w Drukarni Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi, ul. Warszawska 9

D-09351—201/46